

ACTA ACADEMIAE AGRIENSIS

NOVA SERIES TOM. XL.

SECTIO PAEDAGOGICA



REDIGIT
IRÉN VIRÁG



EGER, 2013

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

ÚJ SOROZAT XL. KÖTET

**TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL**

SZERKESZTI
VIRÁG IRÉN

EGER, 2013

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XL.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

EGER, 2013

Lektorálta:

Dr. Nagy Andor
főiskolai magántanár

ISSN: 1586-6181

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Czeglédi László
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Megjelent: 2013. novemberben

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



ELŐSZÓ

Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményeinek „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötetének legújabb, XL. kiadásában a Neveléstudományi Tanszék munkatársainak egyéni kutatási területein született írásai kaptak helyet. A kutatások széles tematikai skálát jelenítenek meg, a tanulmánykötetben neveléstörténeti, alkalmazott oktatáselméleti, speciális neveléseleméleti és szakpedagógiai részdiszciplináris területekre besorolható írások olvashatók.

A neveléstörténeti tanulmányok között Virág Irén „Nevelési hagyományok az Elbától nyugatra – a főrangú kastélyok világa” című írása a német főrendi réteg neveltetési hagyományaiba nyújt betekintést a 18-19. század fordulóján. Mivel a magyarországi szellemi és kulturális életet ebben az időszakban a német kultúrkör határozta meg, így érdekes annak vizsgálata, hogy milyen tendenciák és irányok érvényesültek a főrangúak neveltetésében a német területeken. A kötet másik történeti munkája Mogyorósi Zsolt „A hátrányos helyzetű tanulókról folytatott diskurzus főbb elemei a hatvanas évek Pedagógiai Szemléjében” című tanulmánya rámutat arra, hogy a hátrányos helyzet mind koncepciójában, mind kezelésére adott válaszaiban jelentősen gazdagodott. A diskurzusban lényegében olyan pedagógiai szemléletváltás szükségessége rajzolódott ki, amit az oktatásügy évtizedekig nem támogatott.

Az alkalmazott oktatáselmélet körében Vincze Beatrix „A projektoktatás jelene a kihívások tükrében. A projektmódszer alkalmazásának tapasztalatai a tanárképzésben” című tanulmánya átfogó képet nyújt a projektoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről, ugyanakkor betekintést enged hallgatóink módszertani kultúrájába, projekttapasztalatainak differenciált világába, és árnyaltan mutatja be a magyar projektgyakorlat sajátosságait.

A szakpedagógia területére kalauzol Gaál Gabriella „A környezetpedagógia oktatása az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékén” című tanulmánya, amely kettős kötődésű írásként alkot egészet. Egyfelől a környezetpedagógia oktatásának helyzetét tárgyalja képzéseinkben, másfelől célzottan nyújt átfogó bevezetést a környezetpedagógia világába, történetébe, fogalmi és tevékenységrendszerébe, módszereibe és stratégiájába, projektoktatással való kapcsolódási pontjaiba.

A speciális neveléselemélet területét Jászi Éva „Gyöngyszem az ékszerdobozban – pedagógushangok az együttnevelésről” című írása képviseli, amelyben a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével kapcsolatos kérdéseket tárgyalja pedagógusi vélemények alapján. A tanulmány rámutat arra, hogy meny-

nyiben és hogyan gazdagodik a pedagógus személyisége a fogyatékos tanulók nevelésén keresztül.

Reményeink szerint a tanulmánykötet a szakmai közönség mellett a hallgatóink érdeklődését is felkelti, és az olvasott munkákat hatékonyan fel tudják használni neveléstudományi tanulmányaik során.

Szeretnénk köszönetet mondani Dr. Nagy Andor nyugalmazott főiskolai magántanárnak a tanulmányok szakmai lektorálásáért, valamint az Eszterházy Károly Főiskolának, hogy lehetővé tette a kötet megjelenését.

Eger, 2013. szeptember

Virág Irén

Virág Irén

NEVELÉSI HAGYOMÁNYOK AZ ELBÁTÓL NYUGATRA – A FŐRANGÚ KASTÉLYOK VILÁGA

Bevezetés

A tanulmány bemutatja a német főrendi réteg neveltetési hagyományait a 18-19. század fordulóján. A magyarországi szellemi és kulturális életet ebben az időszakban a német kultúrkör határozta meg (egyfelől az aulikus magyar főnemesek bécsi, valamint a protestáns arisztokraták porosz orientációja miatt), így érdekes annak vizsgálata, hogy milyen tendenciák és irányok érvényesültek a főrangúak neveltetésében az Elbától nyugatra eső területeken. A vizsgálat egy nagyobb kutatás része, ami a magyar arisztokrácia nevelési sajátosságait tárja fel, és ennek egyik elemeként azt kutatja, hogy a német kultúrkör kódol-e bizonyos hasonlóságokat a két ország arisztokráciájának neveltetésében. Jelen írás nem vállalkozik a komparációra, csak a német sajátosságokat mutatja be mind a férfiak mind a nők neveltetésében. A német jellegzetességekről írva korszakunkban nem használhatjuk egységesen a Németország elnevezést, erre utal a címben olvasható Elbától nyugatra terminus, hiszen 962-1806-ig a Német-római Birodalom, 1806-1815-ig a Rajnai Szövetség, 1815-1871 között a Német Szövetség (Poroszország és Ausztria önálló tartományok) használatos.

A főrendi réteg meghatározása

Kezdetben egyes családok a hadi dicsőség, a vagyon vagy származás alapján kiemelkedtek a szabadok osztályából, majd a törzsek vezetőivé váltak. Ezekből a feltehetően kis létszámú famíliákból alakult ki a középkori német dinasztikus nemesség, amely a birodalmi alkotmánnyal összeköttetésben állva, mint hercegek és grófok a birodalom fő méltóságait viselve a legfőbb tisztségeket és hivatalokat birtokolta. Ezek a címek és jogok nem voltak még örökletesek, csak a méltóságot valóban betöltő személyt illették meg.

A német nemesség hűbérjogi, hivatalbeli és funkcióbeli elkülönülése a kései középkorra tehető. A főnemesi réteghez a világi és egyházi fejedelmek (Fürsten); a

hercegek (Herzöge), palotagrófok (Markgrafen), érsekek (Erzbischöfe), püspökök (Bischöfe), néhány apát (Äbte) és prelátus (Prälaten) mellett a grófok (Grafen) és bárók (Freiherren) tartoztak.

A német főnemesség a birodalmon belül egy uralkodó rendet alkotott, s bár léteztek a vazallitás sajátos formái, saját területén fenségjogokat gyakorolt. Az arisztokrácia elhatárolódott a társadalom többi rétegétől, hatalma egyre inkább az államfő hatalmának rovására fejlődött, míg végül a német birodalom kisebb-nagyobb hűbéri fejedelmek szövetségévé vált.¹

A herceg szó eredete az ófelnémet *herizogo* szóra vezethető vissza, jelentése a sereg vezetője. A germán időkben a herceg a háború idejére a hadsereg vezetésével megbízott fejedelem, a merovingok idején a veszélyes határterületekre kihelyezett hivatalos viselő, katonai feladatai mellett adminisztratív funkcióval is bíró, rangban a gróf felett álló személy.²

A király helyettesei a palotagrófok voltak, különleges katonai jelentőségük miatt teljhatalommal rendelkeztek és gyakorta nyertek el grófi státuszt.

A grófok a kora középkorban pénzügyi (adók, vámok, pénzverési jog), közgazgatási, jogi és hadi kérdésekben a királyi felségjog megőrzői és megvalósítói voltak. A merovingi és korai karoling korban hatáskörük fokozatosan kiterjedt. A birodalom jelentős részét grófságokra tagolták, melyek élén a király által kinevezett gróf állt. A 9. század után a grófság értelmezése fellazult és átalakult, a grófi birtokok örökölhetővé váltak, ezen túl feloszthatóak, eladhatóak és elzálogosíthatóak lettek, s ezáltal a király grófságok feletti rendelkezési hatalma is korlátozódott. Az eredetileg hivatali nemesi rang a grófság örökletessé válásával született grófi címmé vált, a bíraskodási jog megszerzésével pedig a főnemesség soraiba emelte viselőjét, amennyiben az birodalmi uralkodói hatalmat épített ki. A grófok a 15. századtól kezdve a világi és egyházi fejedelmekkel egyetemben a birodalmi fejedelmi tanács tagjaivá váltak. A király a 14. századtól nemesi levél formájában adományozott grófi címet, akik a régi birodalom bukása (1806) után is megőrizték rangjukat és főnemesi státuszukat.

A főrendi réteg mellett kialakult a nemesség egy másik csoportja is, melybe a lovagok, köznemesek, hűbéri birtokhoz nem jutó előkelő családok utódai valamint azok a nemesek tartoztak, akik katonai szolgálataikért cserébe birtokot kaptak nagyobb hűbéres társaiktól. A későbbiekben ez a réteg is zárttá vált, csak születés révén lehetett a tagjai közé kerülni. Az elkülönülésükhöz műveltségük és lovagi neveltetésük is hozzájárult.

¹ Press, Volker (1988): Adel im 19. Jahrhundert. Die Führungsschichten Alteuropas im bürgerlich-bürokratischen Zeitalter. In: Reden-Dohna, Armgard von – Melville, Ralph (Hrsg.) (1988): *Der Adel an der Schwelle des bürgerlichen Zeitalters 1780-1860*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GMBH. 2-3. p.

² Kluge (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.

A főnemesi ranggal rendelkező birodalmi hercegek a késő középkorban megerősítették hatalmukat. Az 1648-ban kötött vesztfáliai béke lezárta a főrendek területszerzési törekvéseit, s ezáltal megpecsételte a németek területi széttagoltságát, valamint a birodalmi fejedelmek fölötti császári vagy királyi hatalom korlátozását. 1806 után szekularizálták az egyházi tulajdonban lévő fejedelemségeket, és mediatisztálták a birodalmi lovagok és kisebb birodalmi hercegek birtokait. A mediatisztált hercegek kezdetben megtartották főnemesi jogállásukat és privilégiumaikat, azonban 1848-ban rendi kiváltságaik nagy részét elveszítették. 1815-ben a Német Szövetség (Der Deutsche Bund) létrejöttével felemelkedett az armalista nemesség, s a 19. század folyamán az armalista nemesek és a mediatisztált grófok közötti különbségek csaknem teljesen megszűntek.

A nemesség – előjogainak elvesztése és a rendi társadalom egyre fokozódó kiegyenlítődése ellenére – egészen 1918-ig megőrizte társadalmi és politikai vezető szerepét. 1918-ban számos még érvényben lévő előjogot megszüntettek, az 1919-es weimari alkotmány (Weimarer Verfassung) pedig végérvényesen felszámolta a nemesi státuszt, a nemesi címeket azonban a név részeként továbbra is lehetett viselni. Ausztriában szintén 1919-ig léteztek a nemesi rangok és privilégiumok, a nemesi címek viselését viszont azóta törvény tiltja.³

A férfiak neveltetése

A neveltetés általános jellemzésében elsősorban *Michael Bacherler* „*Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik*”⁴ című művére támaszkodunk, aki a német családi nevelésről szóló munkájában a nemesség neveltetésén kívül a polgárság és a parasztság nevelési sajátosságait is kutatta jelentős forrásbázisra támaszkodó disszertációjában.⁵ Írásunkban *Bacherler* munkáját a főrangú férfiak neveltetési hagyományainak aspektusából tekintjük az egyik alapműnek. Mivel a német birodalom területileg széttagolt volt, a főrendi rétegen belül nem beszélhetünk olyan tendenciákról, melyek valamely területet, csoportot általánosan jellemeztek volna.

A nemesség körében a lovagi neveltetés (*septem probitates*) középkori hagyományai a 17. század közepére eltűntek, és helyét a házi neveltetés vette át. A

³ Reden-Dohna – Melville op. cit., Dewald, Jonathan (1996): *The European nobility, 1400-1800*. New York: Cambridge University Press.

⁴ Bacherler, Michael (1914): *Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik*. Auf Grund autobiographischer und biographischer Quellen bearbeitet. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität zu Erlangen. Stuttgart: Jung & Sohn.

⁵ A gyermekkor-történeti aspektus vizsgálatára *Vincze Tamás* vállalkozott *Képek a 18-19. századi német családi nevelésből* című tanulmányában. In: Kiss Endre (szerk.) (2003): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debrecen 473-480. p.

nemes ifjak csaknem teljes ifjúságukat a szülői házban töltötték, a szülők házitánítót fogadtak melléjük, akik nevelésükről és tanításukról is gondoskodtak. Azok számára, akik tudásukat a szülői házon kívül is tökéletesíteni akarták, rendek szerint elkülönült intézetek, az ún. lovagi akadémiák (Ritterakademien) biztosítottak lehetőséget.

A 18. század végén döntő változások mentek végbe az arisztokrácia nevelési rendszerében. A kizárólagos házi neveltetés háttérbe szorult, leginkább csak azoknál a családoknál találkozhatunk vele, akik katonai pályára készültek, és 12-15 éves korban a hadsereg szolgálatába léptek. Ilyen képzésben részesült pl. *Friedrich August Ludwig v. d. Marwitz*, akit nyolcéves korától házitánító tanított, 13 éves korában már a hadseregbe került, s ily módon szellemi pallérozása is lezárult, valamint gróf *Wilhelm Ludwig Viktor Henckel von Donnersmack*, aki hatéves korától 14 éves koráig részesült házi neveltetésben, majd 1789-ben a dragonyosezredbe lépett.

Ludwig von Reiche a következőképpen emlékszik vissza neveltetésére:

„Apám hivatalos ügyei és mellékes jogi munkái, melyeket az egyre gyarapodó család fenntartása miatt vállalt el, teljesen elvonták az idejét attól, hogy gyermekei nevelésével és további képzésével különösebben foglalkozhasson. Mivel anyánk beteges volt, és apáknak előítéletei voltak a nyilvános iskolákkal szemben, ez arra ösztönözte, hogy házitánítót fogadjon mellénk, gyermekek mellé.”⁶

A nyilvános iskolákkal szembeni előítélet a 19. században eltűnt, s a nemesség körében egyre inkább elterjedt, hogy fiaikat nyilvános intézményekbe küldik tanulni. Ezt a változást egyfelől az a nemesség körében általánossá vált nézet idézte elő, miszerint a tudás nagyobb hatalmat jelent a nemesi származásnál, másfelől pedig a magánnevelés rendszerében megrendült bizalom, mivel sok esetben a házitánítók képzettsége és műveltsége is felületes volt.⁷ Így a főrendek sokkal inkább biztosítva látták az ifjak képzését a nyilvános iskolákban, ahol a polgári származású kortársakkal való versengés során biztosabb és alaposabb tudásra tehettek szert, mint a házi nevelés keretei között. A 19. századra tehát a fiúgyermekek familiáris nevelése 10-13 éves korukig tartott, ezt követően a képzés nyilvános intézményben folytatódott. *Friedrich von Raumer* a következőképpen emlékszik vissza erre az időszakra:

⁶ In: Weltzien, Louis von (1857): *Memoiren des Generals Ludwig von Reiche*. Leipzig: Brockhaus 1. p. Az eredeti szöveg: „Die vielfachen Amtsgeschäfte meines Vaters, zu welchen noch juristische Nebenarbeiten zur Vergrößerung des Einkommens behufs Ernährung einer immer zahlreicher werdenden Familie hinzukamen, raubten ihm die Zeit, sich mit der Erziehung und weiteren Ausbildung seiner Kinder speziell zu befassen. Da nur die Mutter kränklich war, und der Vater gegen öffentliche Schulen ein Vorurtheil hatte, so veranlaßte ihn dieses, uns Kindern einen Hofmeister zu halten.”

⁷ Stephan, G. (1891): *Die häusliche Erziehung in Deutschland während des achtzehnten Jahrhunderts*. Wiesbaden: Bergmann. 72-96. p.

„A szülők és rokonok nagyon helyesen azon a véleményen voltak, hogy egy 12 éves gyermek tanítása nem folytatódhat Wörlitzben, és számos okból a joachimsthal-i gimnáziumot részesítették előnyben a többi iskolával szemben.”⁸

Heinrich von Brandt az írja: „Kilencévesen három bátyámmal a neumarki Königsberg lyceumába mentünk, ahol a korban sok nyugat- és dél-poroszországi fiatal neveltetése folyt.”⁹ Gróf *Ferdinand von Beust* 13-tól 17 éves koráig az ebelingi gimnáziumban tanult, *Carl von Grolmann* 13 évesen a berlini Friedrich Wilhelm gimnázium növendéke lett, *Christian Friedrich von Stockmark* a coburgi gimnáziumot látogatta, majd 1805-től a würzburgi, erlangen-i és jénai egyetemeken folytatta tanulmányait, míg *Leopold von Hoverbeck* 1832-1840 között a königsbergi Friedrich kollégium diákja volt.¹⁰

A magánnevelés kizárólagosságának elvével még a fejedelmi udvarok is szakítottak, fiaikat ők is nyilvános iskolákba küldték. Az 1808-ban Bambergben született *Maximilian in Bayern* herceg neveltetéséről hatéves korától kezdve házitartó gondoskodott. 1817-1824 között oktatása a müncheni királyi nevelőintézetben folytatódott, ahol a többi növendékkel megegyező bánásmódban részesült, csupán azzal az egyetlen különbséggel, hogy saját szoba illette meg. Az intézeti tartózkodás ideje alatt az ahhoz tartozó latin iskola (*Lateinschule*) és gimnázium megfelelő osztályaiban tanult, általános tanterv szerint, felmentést egyetlen tantárgyból sem kapott. Ezeket a tárgyakat idegen nyelvekkel, zenével, rajzzal, tánccal, szónoklással és testneveléssel egészítették ki.¹¹ *Karl Anton von Hohenzollern* fejedelem számára egy távoli gimnáziumot szemeltek ki szülei és 12 évesen Regensburgba küldték:

„A szüleim, akiknek ezért a mai napig a leghálásabb köszönettel tartozom, úgy gondolták, hogy Sigmaring akkori meglehetősen izolált helyzete, valamint a további tanulmányok biztosításának megoldhatatlansága miatt egyetlen fiukat mégiscsak elküldik az életbe. Összel, nevelőmmel együtt Regensburgba utaztam, ahol a Taxis fejedelmi család és Sailer püspök gondjaira bízta. A gimnázium alsóbb osztályaiban tanultam. [...] Regens-

⁸ Raumer, Friedrich von (1861): *Lebenserinnerungen und Briefwechsel*. I. Band Leipzig: Brockhaus, 12. p.

Az eredeti szöveg: „Sehr richtig waren Aeltern und Verwandte der Meinung, daß die Bildung eines zwölfjährigen sich in Wörlitz nicht weiterführen lasse und aus zahlreichen Gründen ward das Joachimsthaler Gymnasium allen anderen Schulanstalten vorgezogen.”

⁹ Az eredeti szöveg: Mit neun Jahren kam ich mit noch drei älteren Brüdern auf das Lyceum nach Königsberg in der Neumark, wo zurzeit viele junge Menschen aus West- und Südpreußen ihre Erziehung erhielten.”

¹⁰ Bacherler op. cit. 45. p.

¹¹ Bayerische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1875-1912): *Allgemeine Deutsche Biographie*. Leipzig: Drucker&Humblot, 50. p. 258. p.

burgban két évet töltöttem. [...] 1826-ban a rastatti gimnáziumba kerültem. Jól tanultam és minden vasárnap elutazhattam Baden-be vagy a Murg völgyébe.”¹²

Az új nevelési felfogás elterjedésének kezdetén azonban igen szélsőséges példákat is találhatunk. Néhányan a gyermek önállóságát és a nyilvános iskolázás erőit hangoztatva az ifjút a családi fészek melegéből már kora gyermekkorban a nevelési intézetek merev szabályszerűsége által uralt világába küldték a megfelelő szintű tudás megszerzésének reményében. *Richard von Friesen* báró emlékirataiban¹³ az édesapja és a hozzá hasonlóan gondolkodók meggyőződéséről a következőket olvashatjuk: [az édesapja azt tartotta], „hogy a fiúknak az a legjobb, ha korán elkerülnek a szülői házból, és olyan helyre mennek, ahol teljesen magukra vannak utalva és egyedül kell boldogulniuk.”¹⁴ *Otto von Bismarck* hatéves korában került *Plamann* professzor berlini nevelőintézetébe, melynek öt évvel idősebb bátyja, *Bernhard*, már évek óta növendéke volt. *Bismarck* életrajzírója szerint a fiú mind testileg, mind lelkileg megszenvedte a korai elválást a szülői háztól, amit később maga is gyakran emlegetett.¹⁵ Báró *Julius von Haynau* szintén hatévesen lett a hanaui nevelőintézet diákja, majd a következő évben az otterauai lelkészhez küldték bentlakásos diáknak.¹⁶ Gróf *Ferdinand Eckbrecht von Dürkheim* kilencéves volt, amikor egy strassburgi nevelőintézetbe került, mert édesapja szerint túl idős volt ahhoz, hogy húgai társaságában múlassa az időt.¹⁷ *Max von Gagernt* nyolcéves korában szülei *Hanauba Zipf* és *Ruth* magánnevelő intézetébe vitték, majd tízévesen a kreuznachi gimnáziumba.¹⁸

Míg az arisztokraták szívesen küldték fiaikat középfokú nyilvános iskolákba, addig az alapfokú oktatás továbbra is családi körben folyt. A fiúk számára házi-tanítót szerződtettek, míg a lánygyermeknek neveléséről nevelőnők gondoskodtak. Magánnevelése idején *Andreas von Bernstorff* a következőket jegyezte fel a napirendjéről:

¹² Eredeti szöveg: „Meine Eltern, denen ich heute noch es aus tiefstem Herzen danke, waren der Ansicht, daß bei der damals so isolierten Lage Sigmaringens und den gänzlich mangelnden Unterrichtsressourcen ihr einziger Sohn doch hinaus, ins Leben müsse. Im Herbst reiste ich mit meinem Gouverneur nach Regensburg, warm empfohlen an die fürstliche Familie Taxis und den bekannten Bischof Sailer. Ich besuchte die unteren Klassen des Gymnasiums. [...] Ich blieb 2 Jahre in Regensburg. [...] Im Jahre 1826 kam ich auf das Gymnasium nach Rastatt. Ich studierte wacker, durfte aber jeden Sonntag nach Baden fahren oder ins Murgtal.”

¹³ Friesen, Richard Freiherr von (1880): *Erinnerungen aus meinem Leben*. Dresden: Baensch I. kötet, 5. p.

¹⁴ Eredeti szöveg: „daß es für Knaben das Beste sei, bald aus dem elterlichen Hause heraus und in eine Lage zu kommen, wo sie auf sich selbst angewiesen, sich allein selbst forthelfen müßten.”

¹⁵ Blum, Hans (1894): *Fürst Bismarck und seine Zeit*. München: Beck, 16-17. p.

¹⁶ Bacherler op. cit. 47. p.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

„9-től 12-ig volt tanítás, 4-től 6.30-ig önállóan dolgoztam és az órákra készültem. 12 és 2 óra között, valamint 3-tól 4-ig általában sétáltam. 2 órakor ebédeltünk, fél hétkor teáztunk, és csak ezek után tölthettem az estét nyolc óra öt percig nővéremmel, Theresevel és az ő nevelőnőjével a nappaliban.”¹⁹

Az 1819-ben született *Albert von Sachsen-Koburg* herceg heti órabeosztása 14 éves korában ennél jóval szigorúbban alakult. A tanítás már reggel hat órakor elkezdődött és 13 óráig hat hatvan perces órát tartottak. Egy és két óra között hetente két alkalommal volt tanítás, egyébként az órák este hattól nyolcig folytak.²⁰

1. sz. táblázat: *Albert von Sachsen-Koburg* herceg heti órarendje

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK	SZOMBAT
6-7	Fordítás franciáról németre	Zenei gyakorlatok	Olvasás	Memorizálási gyakorlatok	Zenei gyakorlatok	Levelezés
7-8	Történelem ismétlése és felkészülés	Religió ismétlése	Írás	Történelem ismétlése és felkészülés	Memorizálási gyakorlatok	Írás
8-9	Újkori történelem	Religió	Német szerkezetek gyakorlása	Religió	Ókor-történet	Német szerkezetek gyakorlása
10-11	Ovidius	Ovidius	Zene	Újkori történelem	Latin szerkezetek gyakorlása	Zene
11-12	Angol	Logika	Angol	Angol	Természet-történet	Angol
12-13	Matematika	Földrajz	Francia	Cicero	Logika	Francia
13-14			Rajz			Rajz
18-19	Francia	Angol gyakorlatok	Francia	Angol gyakorlatok	Francia	Földrajz
19-20	Latin szerkezetek gyakorlása	Sallust írása és fordítása	Matematika	Matematika	Latin gyakorlatok Sallust	Levelezés

Forrás: C. Grey: The early years of His Royal Highness The Prince Consort. London. (Smith, Elderand Co. 65, Cornill 4) 1867 p.107. alapján Bacherler op. cit. 52. p.

¹⁹ Idézi: Bacherler op. cit. 52. p. Az eredeti szöveg: „Von 9 bis 12 hatte ich Stunden, von 4 bis 6.30 arbeitete ich allein zur Vorbereitung auf die Stunden. Von 12 bis 2, sowie von 3 bis 4 wurde meist spazieren gegangen. Um 2 Uhr Mittagessen, um 6. 30 Uhr Tee; nach demselben durfte ich den Abend bis 8.05 Uhr mit meiner Schwester Therese und deren Erzieherin in dem sogenannten Sitting-room zubringen.”

²⁰ A tárgyak részletes leírását az 1. számú táblázat mutatja be.

Az órarend tanulmányozása során szembetűnik a francia, angol és latin nyelvek kiemelt szerepe, míg a német irodalom, a fizika, kémia és a biológia teljesen hiányoznak a tananyagból. A francia nyelv prioritása, a német elhanyagolása és a meglehetősen hiányos természettudományi ismeretek általánosságban is jellemezték a főrangúak oktatását. A 19. század második évtizedéig az arisztokrácia műveltségét a francia nyelv és műveltség határozta meg, ahogy életvezetésükben is a francia szokások voltak irányadók. A franciát a gyermekek kiskoruktól tanulták, és a későbbi érintkezés nyelve is ez volt. A családok gyermekeik mellett francia nevelőnőket alkalmaztak, akik a nyelvtanulást már kisgyermekkorban biztosítani tudták nevelőjeiknek. A Berlinben született *Friedrich August Ludwig von der Marwitz* visszaemlékezéseiben ezt olvashatjuk:

„Berlinben akkoriban az udvarnál és a nemes családok között a francia nyelv volt általános, sokkal inkább, mint más német városokban. [...] Kisgyermekkorom óta egyszerre tanultam a francia és a német nyelvet, és mindkettőt folyékonyan beszéltem. A szüleim házában állandóan franciául beszélünk, csakúgy, mint minden nemesi házbán a korban, amelyekkel érintkeztünk.”²¹

A francia hatás az egész birodalomban meghatározta a képzés irányát és tartalmát, a nyugati és északi, valamint a keleti porosz területeken, csakúgy, mint a déli tartományokban. *Max von Gagern* keserűen jegyezte meg:

„Leginkább az anyanyelv került háttérbe. A francia nyelvvel szemben általános elfogultság volt jellemző, a németet lenézték. Még a legbefolyásosabb személyiségek sem hajlottak arra, hogy felhagyjanak ezzel az örökölt átokkal. Amikor az előkelő hesseni tartományi grófnőnek egyszer németül írt levelet a lánya, ez olyan cselekedetnek minősült, amiért bocsánatot kellett kérni.”²²

A 18. század utolsó évtizede változást hozott a német és a francia nyelv egymás elleni küzdelmében a nemzeti nyelv javára. A német nyelv és nemzeti szel-

²¹ Idézi: Bacherler op. cit. 54. p.

Eredeti szöveg: „In Berlin war damals, mehr als in anderen deutschen Städten, bei Hof und unter dem Adel die französische Sprache allgemein [...] Ich lernte [...]: von Kindesbeinen an Französisch mit dem Deutschen zugleich, und das eine war mir vollkommen so geläufig als das andere. In dem Hause meiner Eltern ward beständig französisch gesprochen, wie in allen anderen zu damaliger Zeit, mit denen wir Umgang hatten.”

²² Baur, Wilhelm (1889): *Prinzeß Wilhelm von Preußen geborene Prinzeß Marianne von Hessen-Homburg: ein Lebensbild aus den Tagebüchern und Briefen der Prinzeß*. Hamburg: Agentur des Rauchen Hauses. 19-20. p. Az eredeti szöveg: „Am meisten vernachlässigt bin ich von der Muttersprache. [...] Es herrschte eben eine traditionelle Vorgenommenheit für die französische Sprache und eine Geringschätzung der deutschen. Selbst hochbedeutende Persönlichkeiten vermochten sich von diesem ererbten Banne nicht zu befreien. Wenn an die große Landgräfin von Hessen ihre Tochter einmal einen deutschen Brief schrieb, so war das ein Ereignis, das der Entschuldigung bedurfte.”

lem hamarosan helyet kapott a főrangúak neveltetésében. A fejedelmi családok továbbra is a hagyományos franciás neveltetést részesítették előnyben, de a házi-tanítók körében egyre inkább kialakult egy olyan tábor, amely a német nyelv és műveltség prioritását kívánta megvalósítani. A változást igen jól szemléltetik *I. Lajos* (Ludwig) bajor király (1786-1868) végrendeletének sorai: „Fiaim, legyetek németek, németek szóban és tettben [...]”²³ 1817-ben fia nevelőjének a következőket írta: „Oltson fiamba ellenszenvet Franciaország, hazánk ősi ellensége és az egész francia természet, a romlásunk iránt.”²⁴ Igen figyelemreméltó a változás, hiszen röviddel ezelőtt a nemzeti nyelvet sem a szalonokban, sem pedig az udvarnál nem beszélték, s a főrangúak a francia szokások utánzásában versengtek. *II. Ernst von Sachsen-Koburg* herceg szintén arról számolt be, hogy gyermekkorában először németül tanult, az angol és francia nyelvet pedig csak később tanították neki testvéreivel egyetemben. A herceg úgy vélte, a későbbi idegennyelv-tanulás esetében alaposabban el lehet sajátítani a nyelvet, mint kis-gyermekkorban. Megelégedéssel írta, hogy tanítójuk megismertette velük né-methon korai történelmét, melyet „félíg francia őseik” rendkívül lenéztek.

A német nyelv tehát lassanként ismét az arisztokrácia anyanyelvévé lett, a szülők és gyermekek, valamint a gyermekek egymás közötti levélváltása is nemzeti nyelven folyt, így például *Albrecht* osztrák főherceg, *Karl Ludwig* főherceg, valamint *Adalbert von Preußen* herceg levelezése is erről tanúskodik.²⁵

A főrangú gyermekek olvasmányairól *Ferdinand Eckbrecht Dürckheim* gróf visszaemlékezéseiben olvashatunk:

„[...] a testvéreimmel Heinrich von Eichenfels Ostereier (Húsvéti tojások) című könyvét olvastuk, a gyermekkor eme jó barátai jó ismerőseim lettek. Robinson Crusoe és utódja, a svájci Robinson nagyon izgalomba hoztak. Semmi másra nem gondoltam, mint vadászatra, halászatra, állatszeliidítésre és a szabadban való kóborlásra.”²⁶

²³ Du Moulin Eckart, Richard Graf (1901): *Luitpold von Bayern. Ein historischer Rückblick*. Zweibrücken: Lehmann. 35. p. Az eredeti szöveg: „Meine Söhne, seid deutsch, deutsch in Wort und Tat.”

²⁴ Ibid. 20. p. Eredeti szöveg: „Abneigung flößen Sie meinem Sohne gegen Frankreich, Deutschlands Erbfeind, und gegen das französische Wesen, unser Verderben ein.”

²⁵ Vö. Duncker, Carl von (1897): *Feldmarschall Erzherzog Albrecht von Oesterreich*. Wien und Prag: Tempsky, 8-17. p. Lindheim, Alfred von (1897): *Erzherzog Carl Ludwig. Ein Lebensbild 1833-1899*. Wien: Hof- und Staatsdruckerei, 17. p.

²⁶ Idézi: Bacherler op. cit. 60. p. Az eredeti szöveg: „gelesen wurde auch mit meinen Schwestern: Heinrich von Eichenfels, Ostereier, diese lieben Freunde der Kindheit, wurden mir vertraut, Robinson Crusoe und sein Nachfolger, Schweizer Robinson, machten auf mich einen überreizenden Eindruck. Ich dachte an nichts anderes mehr als an Jagd, Fischerei, Tierbändigen und freies Herumstreifen.”

Johann von Sachsen herceg nevelője *Herder* filozófiai műveit, különösen az *Emberiség történetét*, valamint *Schillert* és *Goethét* olvasott fel. A 18. század végétől, amikor a német irodalom és nyelv előtt az arisztokrata kastélyok és szalonok is megnyitották kapuikat, a 12-14 éves mánásifjak kortárs német irodalmat, német klasszikus és romantikus szerzőket olvastak.

Az arisztokrata neveltetésnek az idegen nyelvek mellett a zene, rajz, tánc és a lovagi gyakorlatok képezték az alapját. Zenei képzésben talentumtól függetlenül mindenki részesült, így pl. *II. Lajos* (Ludwig II.) bajor király, aki botfüle ellenére is zongoraleckéket kapott. *Karl Anton von Hohenzollern* kevésbé bizonyult tehetségesebbnek a bajor királynál, de a zongora- és rajzórától ő sem mentesült, természetesen meglehetősen gyenge eredménnyel „büszkélkedhetett” mindkét tárgyból. *Stephan G.* a 18. századi német házinevelésről szóló művében arra a következtetésre jutott, hogy a főrendi házaknál a zeneoktatás a fiúk esetében az éneklésre, míg a lányok esetében a zongoratanításra helyezte a hangsúlyt.²⁷ Ez a hagyomány a későbbiekben nem folytatódott, mint azt az alábbi példák is mutatják. *Carl Ludwig* osztrák főherceg és testvérei szintén zongorázni tanultak. Gróf *Schack* a nővérei nevelőnőjétől sajátította el a zongorajátékot, amit élvezhető szintre fejlesztett. *Jasper von Oertzen* zongorázni és hegedülni tanult, *Alexander Keyserling* gróf édesapjához hasonlóan szintén kiváló zongorajátékos hírében állt. *Chlodwig zu Hohenlohe-Schillingfürst* édesanyja 1826. nov. 13-i levelében írta, hogy mindkét fia zongorázni tanul.

A külön tanár rajzból sem hiányozhatott az arisztokrata házakból, mint pl. a drezdai, schwerini, darmstadti és bécsi fejedelmi udvarokban,²⁸ de az alacsonyabb származású *Friedrich zu Schwarzenberg* is már hétesztendős korától rajzórát vett *Runk* tájképfestőtől.²⁹

A 19. század egyik igen nagy vívmánya a neveltetés területén, hogy szakítottak a gyermekek a többi társadalmi rétegtől való elszigetelésének korábbi hagyományaival, s felértékelődött a kortárs csoport szerepe a szocializációs folyamatban. Ez már abban is megnyilvánult, hogy a szülők a kizárólagos házi nevelést fokozatosan kiegészítik a nyilvános iskolákkal, a későbbiekben azonban még a legelőkelőbb származású arisztokraták gyermekei is más társadalmi rétegből származó kortársakkal játszottak. Ez elindította azt a folyamatot, amelynek hatására a mánások feladták a többi társadalmi osztálytól való teljes elhatárolódásukat.

A lovagi gyakorlatok a 19. században folytatódtak, bár a korábbinál kisebb hangsúlyt kaptak. A gyakorlatok (vadászat, lovaglás, vívás és úszás) elengedhe-

²⁷ Stephan, G. op. cit. 113. p.

²⁸ Vö. Hirschfeld, Ludwig von (1891): *Friedrich Franz II. Großherzog von Mecklenburg-Schwerin und seine Vorgänger*. I. Band. Leipzig. 73. p. 115. p. Baur op. cit. 9. p.

²⁹ Wolfgruber, Celestin (1906): *Friedrich Kardinal Schwarzenberg*. I. Band. Jugend-und Salzburgerzeit. Wien, Leipzig. 9. p.

tetlenül hozzátartoztak az ifjak képzéséhez. *August von Werder* nyolcéves korától tanult lovagolni apjától. *Hans Viktor von Unruht* szintén édesapja tanította, bár a fiú később túl korainak és megterhelőnek tartotta a gyakorlást. *II. Ernst von Sachsen-Koburg* herceg kilenc esztendő korától lovagolhatott és vadászhatott, míg *Friedrich zu Schwarzenberg* már kisfiú korában szenvedélyes vadász volt, tízévesen pedig állítólag 104 vadat is képes volt elejteni.³⁰ Ezek a gyakorlatok persze nem jártak annyi mozgással, mint egy szakember által tartott testnevelés óra, azonban ez a fajta testmozgás csak a 19. század húszas éveiben jelent meg, s akkor is csupán néhány család körében terjedt el.³¹

A 19. század egyéb változást is hozott, mégpedig a játékok terén, amit korábban a későbbi szalonéletre felkészítő társasági játékformák jellemeztek. Ekkortól azonban a társasági játékokat és a lovagi gyakorlatokat egyaránt kiegészítette a kortársak körében a szabadban való játékos testmozgás, melynek során az arisztokrata ifjak más társadalmi rangú gyermekekkel érintkezhettek. A kortársak bevonása a zárt térben végezhető játékoknál is megfigyelhető. A legkedveltebb játékszerek közé a babák, faragott lovak, ólomkatonák, szójátékok és kártyajátékok tartoztak. Igen szembeutó az eszközök egyszerűsége még az arisztokraták körében is.

A főnemesség nagy hangsúlyt fektetett a test edzésére, azonban távol tartotta magát a kényeztetéstől és tunyaságtól. Időjárástól függetlenül szigorúan megkövetelték a friss levegőn való tartózkodást. *II. Ernst von Sachsen-Koburg* herceg emlékeiben intenzíven megmaradtak a testi megpróbáltatások: „A legkülönbözőbb módon voltunk edzésben tartva, mert apám a testi kényelmetlenség vagy fájdalom miatti legcsekélyebb panaszainkat sem tűrte el.”³²

A testi neveltetés tekintetében a korban eltűnt a szigorú rendi alapokon szerveződő neveltetési forma, és a neveltetés ezen területén is egyfajta közeledés figyelhető meg a polgári szokásokhoz, normákhoz.

Változás tapasztalható a korábbiakhoz képest a szülők-gyermekek kapcsolatában is. A 18. századra a szülők autoritása, tisztelete és a feltétlen engedelmeség jellemző, a szülők a gyermekek számára respektált tekintélyként jelentek meg. Ezt a képet a házinevelés még inkább rögzítette és mélyítette, hiszen gyakorlatilag ellehetetlenült a szülők és gyermekek kötetlen, közvetlen napi kapcsolata, érintkezésük formálissá vált, s elsősorban az etikett és a konvenciók határozták meg.

³⁰ Wolfgruber op. cit. 16. p.

³¹ Testnevelés órája volt pl.: az osztrák Carl Ludwig főhercegnek, Dalwigk zu Lichtenfels bárónak, Ferdinand von Beust grófnak, valamint Christian August von Schleswig Holstein hercegnek.

³² Idézi: Bacherler op. cit. 72. p. Az eredeti szöveg: „Wir wurden auf jede Weise abgehärtet, denn der Vater duldete nie die geringste Klage über körperliche Unbequemlichkeiten oder über Schmerz.”

„Amikor a szüleink szobájába léptünk, meghajoltunk az ajtónál, közelebb mentünk és szüleinken kívül a szobában tartózkodó idegeneknek is kezet csókolunk. Ez a ceremónia igen hasznos volt, hozzászoktatta az embert, hogy mindig illedelmesen viselkedjen és tisztelje az idősebbeket” – emlékszik vissza *Friedrich August Ludwig von der Marwitz*.³³ *Otto von Corvin*ban igen mély nyomokat hagyott az apja iránti feltétlen engedelmesség:

„Apám a nevelés alapjának az engedelmességet tekintette. Azt mondta, hogy aki később maga is parancsokat fog osztogatni, annak először azt kell megtanulnia és megértenie, hogyan kell engedelmeskedni. [...] Az volt tehát a fő célja, hogy belénk sulykolja az engedelmességet, az ellenszegülés és dac ezért a világ legszörnyűbb bűne volt szemében. A hibáinkat, melyeket elkövettünk, általában a szerint tekintett súlyosnak, hogy mennyire származtak engedetlenségből.”³⁴

A kor pedagógiai áramlatai az arisztokratákat is megérintették, egyre többen olvasták *Rousseau* és *Pestalozzi* írásait, aminek hatására a szülő-gyermek kapcsolat is bensőségebbé vált. *Wilhelm von Ketteler* édesanyja, aki alapvetően a szigorú nevelés híve volt, törekedett arra, hogy gyermekei számára ne csak a szigorú anyát, hanem a barátot is megtestesítse. 1824-ben kelt egyik levelében írja fiának:

„Hogy hiheted azt drága fiam, hogy kivetnivalót találok abban, ha őszintén megírod nekem, ami a szívedet nyomja. Fiacskám, semmivel sem okozhatsz nagyobb örömet annál, mint hogy őszinte vagy hozzám, mert nem csak az édesanyád, hanem szerető barátod is szeretnének lenni. [...] Bárcsak minden gyermekem szenvedését megválthatnám. Örömmel viselném, ha benneteket elégedettnak látnálak.”³⁵

³³ Ibid. 81. p. Az eredeti szöveg: „Wenn wir zu unseren Eltern ins Zimmer kamen, machten wir an der Tür unsere Reverenz, näherten uns und küßten sowohl ihnen als jedem anderen Fremden die Hand. Diese Zeremonie war sehr nützlich. Man gewöhnte sich, sich beständig anständig zu betragen und älteren Leuten Ehrerbietung zu beweisen.”

³⁴ Ibid. 82. p. Az eredeti szöveg: „Als Fundament der ganzen Erziehung betrachtete mein Vater den Gehorsam, denn wer einmal ordentlich befehlen wollte, sagte er, müsse erst ordentlich zu gehorchen verstehen; [...] Uns den Gehorsam einzubläuen war daher seine Hauptsorge und eine Widerspenstigkeit gegen ihn wurde als das entsetzliche Verbrechen im ganzen Reiche der Natur betrachtet. Ueberhaupt schätzte er den negativen Werth aller Fehler, welche wir begingen, nach dem Maß, als sie auf ihn Bezug hatten.”

³⁵ Ibid. 84. p. Az eredeti szöveg: „Wie kannst du, mein Herzensjunge, glauben, daß ich etwas dagegen hätte, oder es wäre mir nicht recht, wenn du mir recht schreibst, wie es dir ums Herz ist. Mein Wilderich, Du kannst mir keine größere Freude machen, als wenn Du mir so schreibst, denn nicht allein Mutter möchte ich von Euch sein, sondern auch eine Euch herzlich liebende Freundin. [...] Könnte ich doch von Euch allen, meine Kinder, das Leiden fortnehmen. Mit Freuden wollte ich es tragen, wüßte ich Euch nur recht zufrieden.”

A kapcsolat változása a családi levelezéseken keresztül is érzékelhető. A gyermekek részéről a szülők kizárólagos önöző megszólításának szigora a 18. század utolsó évtizedében már lazulni látszik, a tegező írásforma használata azonban csak a 19. század húszas éveiben vált általánossá. A „Nagyságos Papa!”, „Nagyságos Mama!” megszólításokat a közvetlenebb hangvételi „Kedves Papa!” és „Kedves Mama!” formák váltották fel. *Albrecht* osztrák főherceg 1817-ben édesapjának írt levelében már a személyesebb hangvétel tanúi lehetünk: „Mivel nem vagy itt, kedves Papa, nem fogadok látogatókat. Azon igyekszem, hogy az ezredes úr [Cerrini, a herceg nevelője], azt mondhassa, amikor visszaérkezel, hogy elégedett volt velem.”³⁶ *Leopold zu Stolberg* gróf bátyjának címzett 1809. január 9-i levelében a változásról foglal állást:

„A szülők és gyermekek közti tegeződéssel kapcsolatban azon a véleményen vagyok, mint Luise [a bátyja felesége], mivel a ‚Ti’ félig, az ‚Ön’ pedig teljesen barbár dolog. Az igazság azonban az – bár ezt nem a saját bőrömon tapasztaltam, mert a gyermekeim Istennek hála nem adtak erre okot –, hogy a tekintélyviszonyok már régen idejét múltak, és csak a negyedik párancsolat jelenti minden politika alapját.”³⁷

A büntetés tekintetében nem alakult ki az arisztokrácia egészére általánosan kiterjedő egységes büntetési rendszer. A hercegi családok körében a testi fenytést megaláazónak tartották, így nem is éltek a büntetés e formájával. A főrendi réteg egyéb képviselői esetében a testi fenytés meglepő módon a 19. század közepéig – igaz, különböző mértékben és formában – általánosan fennmaradt. Gyakoribb volt azonban – főként kisebb vétségek esetén – a gyermekek eltiltása kedvenc játékaiktól, ételeiktől, barátaiktól, tevékenységeiktől, a bezárás és éheztetés, esetenként a családtól való rövid ideig tartó elzárás. II. *Franz Friedrich* mecklenburgi nagyherceget (Friedrich Franz II. Großherzog von Mecklenburg) magatartásbeli ill. tanulásbeli vétségeiért a szülők a hétvégén azzal büntették, hogy nem fogadhatott vasárnap társaságot. *Christian August*, schleswig-holsteini herceg (Christian August Herzog von Schleswig-Holstein) számára tanára 1808-ban külön büntetési rendet dolgozott ki a szigorú atya megbízásából. Az alábbi

³⁶ Ibid., 86. p. Az eredeti szöveg: „Weil Du, lieber Vater, nicht da bist, empfangen ich keine Visiten, ich will mich bestreben, daß der Herr Oberst bei deiner Rückkunft Dir sagen kann, er sei mit mir zufrieden gewesen.”

További utalások a tegeződő formára: Schmidt, G. (1897): *Schönhausen und die Familie Bismarck*. Berlin: Mittler und Sohn. 161-162. p.

³⁷ Idézi: Janssen, Johannes (1877): *Friedrich Leopold Graf zu Stolberg*. Sein Entwicklungsgang und sein Wirken im Geiste der Kirche. II. Band (1800-1815). Freiburg: Herder. 165. p. Az eredeti szöveg: „Ueber das Du zwischen Eltern und Kindern denke ich wie Luise, weil das Ihr eine halbe, das Sie eine ganze Barberei ist. Wahr aber ist – und ich sage es, ohne für mich es zu empfinden, weil meine Kinder mir Gottlob nicht Anlaß dazu geben – wahr ist, daß alle Respektverhältnisse lange entkräftet wurden, und das vierte Gebot die Grundveste aller Politik ist.”

büntetési formákat maga az apa javasolta: a kedvenc ételek megvonása, elhanyagolt munka utólagos teljesítése, a családtól való elkülönítés az asztalnál és a játék során.

Végül a vallási nevelés kérdését érintjük. A protestáns főrendi családoknál a vallásos nevelés a felvilágosodás idején egyáltalán nem volt keresztyénnek nevezhető. A szülők nem ismertették meg gyermekeiket a Bibliával, nem tanítottak nekik evangélikus templomi énekeket és imákat. A vasárnapi templomba járás szintén ismeretlen volt számukra, csakúgy, mint a napi imádkozás. A vallás és az egyház ilyen módon nem hatott a gyermekek szellemiségére. Változás a 19. század húszas éveiben, a pietizmus újjászületésével következett be, s ezután a vallási szellem és indíttatás ismét otthonra talált a protestáns főnemeselek körében, s a nevelésben is visszanyerte elvesztett presztízsét.

Ilyen mélyreható változás nem jellemezte a katolikus arisztokratákat. A felvilágosodás gondolatrendszere az ő esetükben is a szigorú vallási eszmék fellazulását eredményezte, azonban nem járt a vallási regulák teljes visszautasításával, hanem a keresztyén szellemiség az egész korszakban áthatotta és meghatározta a nevelés rendszerét.

A nők neveltetése

A német arisztokrata hölgyek neveltetése a familiáris kereteket tekintve sok hasonlóságot mutatott a férfiak neveltetésével. A test edzésének biztosítására a lányok részt vettek a fiútestvérek számára rendezett lovagi gyakorlatokon, a vadászaton, lovaglásokon és a lövészetben, természetesen nem olyan mértékben, mint fivéreik.

A 18. század második feléig a hölgyek képzése szerény alapokon nyugodott. Műveltségüket a német olvasás és írás, a vallás alapjai, mitológiai alapismeretek, francia írás és szegényes földrajzi ismeretek alkották. Tanításuk szinte kizárólag a főként francia származású nevelőnők gondjaira volt bízva, akik magasabb szintű nőnevelő intézetek híján maguk is csupán szerény ismereteikre hagyatkozhattak. Francia nevelőnője volt többek között a későbbi *Pauline von Württemberg* királynénak (I. Vilmos későbbi feleségének), *Pauline zu Schwarzenberg* fejedelemasszonynak, akinek egész műveltségét a francia kultúra és műveltség elemei határozták meg, *Marie von Ebner-Eschenbach* (szül. *Dubsky*) bárónőnek és *Sophie Schwerin* grófnőnek is. *Amalie von Gallitzin* (szül. Schmettau grófnő) négyévesen kiválóan beszélt franciául, németül azonban egy szót sem tudott.³⁸

A 18. század vége a férfiakéhoz hasonlóan a nők neveltetésében is változásokat hozott. Megjelent az elmélyültebb ismeretek iránti igény, a főrangú szülők megengedték leánygyermeküknek, hogy részt vegyenek fivéreik tanítási óráin,

³⁸ *Mitteilungen aus d. Tagebuch u. Briefwechsel der Fürstin Adelheid Amalia von Gallitzin*. Stuttgart: Liesching 1868 192. p.

ritkább esetben pedig külön házitánító foglalkozott tanításukkal. *Sophie Schwerin* grófnő édesapja a gúnyolódások céltáblája lett, amikor lányai számára tanárt szerződtetett. *Sophie* a későbbiekben a tanítás módszerét túlságosan lassúnak és körülményesnek találta: „[...] 15 évesen még csak a római történelemmel foglalkoztunk, pedig a tanulást már hatéves koromban elkezdtem.”³⁹ Elégedetebb azonban a későbbi tanárával sem volt: „Három hónap alatt átvette az egész római, középkori és újkori történelmet, a kibővített földrajzot és természettörténetet, irodalmat, fizikát és nyelvtant, amit bár használni tudtunk, de a terminológiát, valamint a vallásan alapjait alig ismertük.”⁴⁰

Helene von Orleanst (szül. mecklenburg-schwerini hercegnő) kétesztendőskorától francia nevelőnő nevelte, akitől a francia nyelvet szinte második anyanyelvként sajátította el. 11 éves volt, amikor házitánítót fogadtak mellé.⁴¹ *Rennecke* úr napi négy-öt órát foglalkozott tanítványával, a tanításban rajta kívül más tanárok is részt vettek. Édesanyja mind a délelőtti, mind a délutáni órákon folyamatosan jelen volt. *Hedwig von Bismarck* kisgyermekkorában szintén nevelőnőt kapott, majd 12 éves koráig egy berlini nevelőintézet növendéke lett több főrangú társával együtt. *Pauline von Koduelka* igényes tudományos képzésben részesült, latinul és görögül is tanult. *Ferdinanda von Brackel* bárónő neveltetését egészen tízéves koráig nevelőnő irányította, majd 18 esztendőskoráig a helyi plébános gondjaira bízta. A taníttatásukról *Marie von Ebner-Eschenbach* a következőket jegyezte fel: „Kiskorunkban szinte csak csehül, majd később szinte kizárólag franciául beszéltünk. [...] Amikor nővérem hat, én pedig ötéves lettem, francia nevelőnőt kaptunk. [...] Rövid idő múlva nővérem és én is beszéltünk és írtunk franciául.”⁴² Nyelvtant igen keveset tanultak, a nyelvet a használat során sajátították el, a hangsúlyt a társalgásra helyezték. A szókincs gyarapítására minden nap néhány verset és egy féloldalmi prózai szöveget kellett megtanulniuk. A társalgás nyelve a francia volt, a német kultúra és tudomány sajátosságait azonban még csak meg sem említették. A tanítás során se német tankönyvet, se

³⁹ Ibid. 75. p. Eredeti szöveg: „[...] daß ich mit 15 Jahren noch in den Anfängen der römischen Geschichte begriffen war. Früh genug hatten wir jedoch angefangen, nämlich schon mit 6 Jahren.”

⁴⁰ Ibid. 77-78. p. Az eredeti szöveg: „in drei Monaten die ganze andere römische, ferner die mittelalterliche und neue Geschichte, Geographie und Naturgeschichte in erweitertem Maßstab, Literatur und Physik, Grammatik, die wir zwar der Anwendung nach, aber kaum dem Namen nach kannten, und alle Vorbereitungen zum Religionsunterricht durchzunehmen hatte.”

⁴¹ Schubert, Gotthilf Heinrich von (1859): *Erinnerungen aus dem Leben der Herzogin Helene Louise von Orleans*. München. 28. p.

⁴² Idézi: Bacherler op. cit. 57. p. Az eredeti szöveg: „Als kleine Kinder hatten wir fast nur böhmisch und später dann fast nur französisch gesprochen. [...] Als meine Schwester ihre Wanderung ins 6. und ich die meine ins 5. Lebensjahr zurückgelegt hatten, sollten wir eine Gouvernante bekommen, und zwar eine Französin [...] Nach kurzer Zeit konnten meine Schwester und ich französisch reden und lesen.”

olvasókönyvet nem használtak. Változás csupán akkor következett be, amikor „új édesanyát” kaptak, aki a német szellemiséget magával hozta a házba.

Az 1811-ben Weimarban született, *Augusta* szász hercegnő (később császárné) tanítása igen szigorú heti menetrend szerint folyt. A tanórákat 13 tanár tartotta. Az órák általában 10-kor kezdődtek (vasárnap 12-kor), az utolsó oktató délután négykor érkezett.⁴³

A lánygyermeknek olvasmányait tanulmányozva igen változatos kép tárul elénk. *Augusta* szász hercegnő egyik mestere azt tartotta: „Veszélyes dolog a gyermek fantáziáját romantikus ábrázolásokkal és jó mesékkel izgatni. A fantáziát sokkal inkább a régi költők epikai énekeivel és jó lírai költemények olvasásával kell táplálni, ahol semmi beteges dolog nem fordul elő.”⁴⁴ A hercegnő mégis már ötéves korában *Goethe*-verseket, szellemes történeteket és ceyloni meséket hallgatott. *Marie von Ebner-Eschenbach* mostohaanyja *Anastasius Grün* verseit, *Friedrike Bremer* és *Emilie Flyvgare-Carlén* könyveit olvasta fel nevelt lányának, ajándékba pedig *Schiller* összes műveit kapta. *Elise von Bernstoff* számára az olvasásban igen járatos egyetemista fivérei segítettek a megfelelő szintű olvasmányok kiválasztásában:

„Délelőttönként vallási és történelmi témájú könyveket olvastunk több nyelven, amelyekből kivonatokat készítettünk. Délutánonként olyan költők olvasásában leltük örömünket, mint Milton és Young, esténként pedig apánkkal színdarabok részleteit vettük át. Racine, Moliere, Lessing, Schiller, Goethe, minden sorra került, és mindez magával ragadott egyfelől a csodálatos tartalom miatt, ami számomra a gondolatok és érzések új világát nyitotta meg, másfelől édesapám életteli előadása miatt” – írja 1805-ben.⁴⁵

Hedwig von Bismarck Friedrich von Matthiesson verseiért rajongott, különösen *Ernst Schulz* „Cäcilia” és „Az elvarázsolts rózsza” című művei érintették meg. Elismerte, hogy „minden képzés hiábavaló lett volna, ha ez ember az egyiket vagy másikat legalább félig nem tanulta volna meg kívülről. Ma már alig ismeri

⁴³ Schrader, Otto (1890): *Augusta Herzogin zu Sachsen, die erste deutsche Kaiserin*. Weimar: Böhlau, 74. p.

⁴⁴ Idézi: Bacherler op. cit. 61. p. Az eredeti szöveg: „gefährlich, die Phantasie des Kindes durch romantische Darstellungen, auch nur durch gute Märchen zu reizen; dieselbe müsse vielmehr durch die Lektüre guter lyrischer Gedichte und durch die epische Gesänge der alten Dichter, wo nirgends Krankes vorkomme, genährt werden.”

⁴⁵ Ibid. 63. p. Az eredeti szöveg: „Vormittags nahmen wir uns religiöse und geschichtliche Bücher in mehreren Sprachen vor und machten Auszüge daraus, nachmittags dagegen mußten uns Dichter wie Milton und Young erfreuen und abends nahm mein Vater mit uns einen Cyklus passender Theaterstücke vor. Racine, Molière, Lessing, Schiller, Goethe, alles kam an die Reihe und alles entzückte mich durch den herrlichen Inhalt sowohl, der mir eine neue Welt von Gedanken und Gefühlen eröffnete, als auch den lebensvollen Vortrag meines Vaters.”

valaki ezeket az érzelemben gazdag költeményeket.”⁴⁶ *Elise von Bernstorff* gyermekei *Gellert* és *Wieland* műveit olvasták, az 1826-ban született *Marie von Moltke* Robinson Crusoe történetét olvasta angolul, amit angol származású édesapja rokonaitól kapott ajándékba, a kedvencei azonban *Schiller* munkái voltak. *Anette von Dorste-Hülshoff* Klopstock, *Salis* (*Johann Gaudenz Freiherr von Salis-Seewis*), *Matthisson*, *Ernst Schulze*, *de la Motte Fouqué*, *Iffland* és *Shakespeare* művein nevelődött. *Sophie von Schwerin* grófnőnek *Goethe* és *Schiller* műveit olvasta fel nevelője.

A nők esetében is megfigyelhető a férfiaknál már említett tendencia, hogy a 18. század végétől kezdve a francia hatás fokozatosan háttérbe szorult, helyét a német nyelv és német kultúra vette át, ami az olvasmányok alapján is alátámasztható, s különösen kedveltek lettek a német klasszikus és romantikus szerzők.

A zenei képzés a fiúk neveltetéséhez hasonlóan a tanítás egyik meghatározó eleme volt, bár a hölgyek esetében kiemeltebb szerephez jutott. *Schwerin* grófnőnél olvashatjuk, hogy a lánytestvéreivel együtt zongorázni és énekelni tanult, s a zongora mellé egyik testvére a hegedűt, ő pedig a hárfát választotta, noha egyikük sem volt tehetséges, azonban nem akartak lemaradni a kor normái mögött, így szorgalmasan gyakoroltak.⁴⁷ Hasonlóan vélekedik a zenetanulás nyomasztó kényszeréről *Pauline zur Lippe*, *Elise von Bernstorff* és *Marie von Ebner-Eschenbach* is. Utóbbi így panaszkodik: „A táncórák szenvedései nem hasonlíthatók össze azzal a kinnal, amit *Krämer* asszony zongoraóráin elszenvedtem. Zenei téren teljesen tehetségtelen voltam, gyakran ráverték az ujjamra.”⁴⁸ *Marie von Moltke* szintén nem számított kirívó zenei tehetségnek, azonban a szorgalmas gyakorlással legalább azt elérte, hogy édesapja néhány kedvenc dalát el tudta játszani zongorán.

A rajztanulás szintén nem maradhatott ki a főrangú leányok tanulmányaiból. *Augusta* császárné *Luise Seidler* festőnőtől vett rajzórákat, a művészettörténetet pedig *Meyer* udvari tanácsos tanította a kislánynak, aki ötéves korától minden nap időt szentelt a manuális ábrázolásra. Rajztanárt *Friderike von Reden* grófnő (szül. *Riedsel zu Eisenach* bárónő), *Marie von Ebner-Eschenbach* és *Anette von Dorste-Hülshoff* szülei is szerződtettek lányaik mellé. Néhányan viszont olyan szerencsés helyzetben voltak, hogy a korszak művészeitől sajátíthatták el a rajz és festészet alapjait, mint pl. *Pauline von Koudelka*, aki a legszorgalmasabb

⁴⁶ Ibid. 62. p. Az eredeti szöveg: „[...] und ich glaube, man wäre jeder Bildung bar erklärt worden, wenn man nicht eins oder das andere mindestens halb auswendig gewußt hätte. Jetzt kennt man kaum noch diese gefühlvollen Dichtungen.”

⁴⁷ Romberg, Amalie von (1910): *Vor hundert Jahren: Erinnerungen der Gräfin Sophie Schwerin, geb. Gräfin Dönhoff*. Berlin: J. A. Stardardt. 46. p.

⁴⁸ Idézi: Bacherler op. cit. 64. p. Az eredeti szöveg: „Meine Leiden beim Tanzunterricht zählten nicht im Vergleich zu denen bei den Klavierstunden, die eine Frau *Krämer* erteilte. Ich war musikalisch völlig unbegabt, bekam oft auf die Finger geklopft.”

korabeli osztrák virágfestőtől, *Franz Petter*től tanult, s a későbbiekben maga is a virágok megörökítésének szentelte tehetségét. Sok helyen találunk utalásokat a rajztanításra, azonban a képzés tartalmáról egyedül – bár elég szűkszavúan – *Sophie Schwerin* grófnő esetében olvashatunk. Azt írja, hogy testvéreivel rajzolni és festeni is tanultak, azonban a festészet csupán a virág- és tájképpábrázolásra korlátozódott.⁴⁹

A testi nevelés terén a férfiaknál már említettük, hogy a lovagi gyakorlatokon a lánytestvérek is részt vehettek, persze nem olyan intenzíven, mint bátyjaik. A tunyaság és kényeztetés elkerülése, a test edzettsége és ellenálló képességének növelése az ő neveltetésüket is ugyanúgy jellemezte, mint a fiúkéét. *Elise von Bernstorff* és *Sophie Schwerin* is megemlíti, hogy a mindennapi sétájukat az időjárástól függetlenül nem volt szabad elmulasztaniuk. *Schwerin* grófnő a család étkezési alapelvéről is megemlékezik, miszerint a szülői házban mindent el kellett fogyasztani, ami az asztalra került, a szülők ui. azt tartották, hogy, amint a testet az időjárás viszontagságaival szemben, úgy a gyomrot is ellenállóvá kell nevelni.

A hölgyek esetében is megfigyelhető a 19. századra jellemző változás, hogy a lánygyermek mindennapjaiban a felnőttek társaságát lassanként a kortárscsoportok társasága váltja fel, s ez a kortárscsoport a társadalmi hovatartozását tekintve már heterogén összetételű, a főnemesi származású gyermekek mellett polgári származású tagjai is vannak.

A szülői szigor és a kemény nevelési alapelvek a lányok esetében is meghatározó szempontok voltak. *Sophie Schwerin* grófnő a későbbiekben azt írja:

„Ahogy kinőttünk a dédelgetés és játék korszakából, ami nálam, mint legidősebb gyermeknél igen hamar bekövetkezett, elmaradt a gyengédség minden megnyilvánulása, a puszik és a babusgatás. Milyen gyakran irigyeltük a kicsiket ezért. [...] Anyám később az érzelmei erőszakos elfojtását nevelési elvnek egy szilárd elemeként jellemezte. El kell rejtteni a gyermekek elől a szeretetünket, mondta, majd mégis bevallotta, milyen fájdalmas volt számára babusgatásunk nélkülözése. Hogy mertünk volna bizalmaskodni, amikor még attól is féltünk, hogy a hivatalos kézcsókot elfogadják-e.”⁵⁰

⁴⁹ Romberg op. cit. 84. p.

⁵⁰ Romberg op. cit. 64-65. p. Az eredeti szöveg: „Sowie wir aus den Jahren des Tändelns und Hätscheln heraus waren, was für mich als der ältesten sehr früh der Fall war, so hörten alle äußeren Demonstrationen der Zärtlichkeit, alles Küssen und Liebkosen auf. Wie oft haben wir die Kleinen darum beneidet. [...] Meine Mutter bekannte sich später zu diesem gewaltsamen Zurückdrängen ihrer Gefühle als zu einem festen Erziehungsgrundsatz. Man müsse den Kindern seine Liebe verbergen, sagte sie, und gestand dennoch, wie schmerzlich ihr die Entbehrung unserer Liebkosungen gewesen sei. Wie aber hätten wir den Mut zu einer Vertraulichkeit her-

Hasonlóan nyilatkozott anyja nevelési vezérelvéről *Elise von Berstorff* is:

„Lényének komolyságával és hangjának szigorával, melyet elveinek megfelelően a gyermekeivel szemben szokott használni, tiszteletet keltett bennem. Most azonban [amikor az édesanya 1808-ban Karlsbadban tartózkodott] csaknem lenyűgözött gyengédsége és leveleinek kifejezőereje, ami sokkal boldogabbá tett, mintsem le tudnám azt írni.”⁵¹

A 18-19. század fordulójára jellemző szülő-gyermek kapcsolat megváltozásával kapcsolatban *Marie von Ebner Eschenbach* önéletrajzi írásában igen szemléletes képet kapunk az átmeneti időszakról:

„Alig volt valami, ami abban az időben, amelyről én annyira szeretek elmélkedni, olyan mértékben megváltozott volna, mint a szülők és gyermekek közötti érintkezés formája. Ha a nagymamánk az édesanyjáról beszélt, a „legkegyelmesebb” jelzővel illette és csendesesen fejet hajtott. Anyánk önzte az édesapját. [...] Fennmaradó leveleik minden sorából, melyeket anyám nagyapámhoz írt, határtalan tisztelet árad. Mi tegeztük apánkat, ami azonban az ő oldaláról mégis korlátlan hatalmat, a miénkről viszont alárendeltséget jelentett. Ma már más idők járnak. Az ifjúság szerezte meg a felsőbb pozíciót; értékekkel ruház fel vagy értékektől foszt meg.”⁵²

Nagy jelentőséggel bírt a leányok neveltetésében a kézimunka elsajátítása. Amikor *Leopold von Hoverbeck* édesanyja nevelőnőt keresett lánya számára, a következő elvárásokat támasztotta vele szemben: „Azt szeretném, hogy legyen muzikális, beszéljen franciául, jól zongorázzon, és minden tudományágban legyen olyan járatos, hogy képes legyen tanítani egy 12 esztendőes leánygyermek-

nehmen sollen, die wir immer zitternd, ob auch der offizielle Handkuß angenommen werden würde.”

⁵¹ Idézi: Bacherler op. cit. 82. p. Az eredeti szöveg: „Durch den Ernst ihres Wesens und die Strenge im Ton, die sie, ihren Grundsätzen nach, immer gegen ihre Kinder anzunehmen pflegte, hatte sie mir bis dahin mehr Ehrfurcht eingeflößt; jetzt aber überraschte mich fast überwältigend ihre Zärtlichkeit und der Ausdruck in ihren Briefen beglückte mich mehr, als ich es schreiben kann.”

⁵² Ebner-Eschenbach, Marie von (1906): *Meine Kinderjahre*. Biographische Skizzen. Berlin: Paetel, 43. p. Az eredeti szöveg: „Es gibt kaum etwas, das sich in einer Zeit, die ich zu überdenken vermag, so verändert hätte, wie die Art des Verkehrs zwischen Eltern und Kindern. Wenn unsere Großmutter von ihrer Mutter sprach, sagte sie „Unsere Allernädigste” und neigte leise das Haupt. Unsere Mutter sagte „Sie” zu ihrem Vater. [...] Aus jeder Zeile ihrer auch noch vorhandenen Briefe an ihn spricht unbegrenzte Ehrfurcht. Wir standen mit unserem Vater auf dem Duzfuße. Aber es war doch so: von einer Seite unbegrenztes Machtgefühl, von der anderen Unterwürfigkeit. Heute ist das anders. Die Jugend steht obenan; sie wertet und entwertet.”

ket. Fontos továbbá a kézimunka, különösen a varrás ismerete.”⁵³ Csupán néhány további példát említünk: *Marie von Ebner-Eschenbach* hatévesen már kötni tanult, *Marie von Moltke* és testvérei nagyanyjuktól sajátították el a varrás és kötés tudományát.

Összegzés

A német arisztokrácia neveltetése a 18 és 19. század fordulóján igen nagy változásokon ment keresztül, ami mind a férfiak, mind pedig a nők esetében érzékelhetővé vált. A korábbi kizárólagos házi neveltetést, melyet a házitanítók gondjaira bízta, a középfokú tanulmányoktól kezdve a nyilvános iskolai képzés egészítette ki, aminek következtében a képzési tartalom is gazdagodott, s egyre inkább közelített a polgári képzési eszményhez. A nyilvános iskolába járás ugyanakkor nagyban hozzájárult ahhoz, hogy megszűnt az arisztokrata ifjak elszigeteltsége a kortársaktól, ezekben az intézményekben az igen összetett tanulótársadalom lehetőséget teremtett a versenyre, valamint a szociális érzék kifejlődésére is. Míg a műveltséget korábban a francia nyelv és műveltség határozta meg, az új évszázad helyreállította a német nyelv és kultúra érdemtelen mellőzöttségét, s újra otthonra talált az arisztokrata kastélyokban, melyeket immár a nemzeti szellem hatotta át. Megváltozott a szülők és gyermekek kapcsolata is, a korábbi igen erőteljesen tekintélyelvű formális érintkezési formát egy közvetlenebb, bizalmasabb nexus váltotta fel. A neveltetés sok tekintetben szakított a korábbi hagyományokkal, és egységesebb, karakterisztikusan német kulturális színezetet öltött.

Irodalom

- Bacherler, Michael (1914): *Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik. Auf Grund autobiographischer und biographischer Quellen bearbeitet*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität zu Erlangen. Stuttgart: Jung & Sohn.
- Bayerische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1875-1912): *Allgemeine Deutsche Biographie*. Leipzig: Drucker & Humblot
- Blum, Hans (1894): *Fürst Bismarck und seine Zeit*. München: Beck
- Dewald, Jonathan (1996): *The European nobility, 1400-1800*. New York: Cambridge University Press.

⁵³ Idézi: Bacherler op. cit. 75. p. Az eredeti szöveg: „Ich wünschte, sie wäre musikalisch, spräche französisch, spielte gut Klavier und wäre überhaupt in allen nötigen Wissenschaften so weit, ein Mädchen von zwölf Jahren unterrichten zu können, Handarbeit, besonders Schneidern, nicht zu vergessen.”

- Du Moulin Eckart, Richard Graf (1901): *Luitpold von Bayern. Ein historischer Rückblick*. Zweibrücken: Lehmann
- Duncker, Carl von (1897): *Feldmarschall Erzherzog Albrecht von Oesterreich*. Wien und Prag: Tempsky
- Ebner-Eschenbach, Marie von (1906): *Meine Kinderjahre. Biographische Skizzen*. Berlin: Paetel
- Friesen, Richard Freiherr von (1880): *Erinnerungen aus meinem Leben*. Dresden: Baensch I. kötet
- Hirschfeld, Ludwig von (1891): *Friedrich Franz II. Großherzog von Mecklenburg-Schwerin und seine Vorgänger*. I. Band. Leipzig
- Janssen, Johannes (1877): *Friedrich Leopold Graf zu Stolberg*. Sein Entwicklungsgang und sein Wirken im Geiste der Kirche. II. Band (1800-1815). Freiburg: Herder.
- Kluge (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lindheim, Alfred von (1897): *Erzherzog Carl Ludwig. Ein Lebensbild 1833-1899*. Wien: Hof- und Staatsdruckerei
- Mitteilungen aus d. Tagebuch u. Briefwechsel der Fürstin Adelheid Amalia von Gallitzin*. Stuttgart: Liesching 1868
- Press, Volker (1988): Adel im 19. Jahrhundert. Die Führungsschichten Alteuropas im bürgerlich-bürokratischen Zeitalter. In: Reden-Dohna, Armgard von – Melville, Ralph (Hrsg.) (1988): *Der Adel an der Schwelle des bürgerlichen Zeitalters 1780-1860*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GMBH.
- Raumer, Friedrich von (1861): *Lebenserinnerungen und Briefwechsel*. I. Band Leipzig: Brockhaus
- Reden-Dohna, Armgard von – Melville, Ralph (Hrsg.) (1988): *Der Adel an der Schwelle des bürgerlichen Zeitalters 1780-1860*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GMBH.
- Romberg, Amalie von (1910): *Vor hundert Jahren: Erinnerungen der Gräfin Sophie Schwerin, geb. Gräfin Dönhoff*. Berlin: J. A. Stardardt.
- Schrader, Otto (1890): *Augusta Herzogin zu Sachsen, die erste deutsche Kaiserin*. Weimar: Böhlau
- Schubert, Gotthilf Heinrich von (1859): *Erinnerungen aus dem Leben der Herzogin Helene Lousie von Orleans*. München.
- Stephan, G. (1891): *Die häusliche Erziehung in Deutschland während des achtzehnten Jahrhunderts*. Wiesbaden: Bergmann
- Vincze Tamás (2003): Képek a 18-19. századi német családi nevelésből. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debrecen 473-480. p.

Weltzien, Louis von (1857): *Memoiren des Generals Ludwig von Reiche*.
Leipzig: Brockhaus
Wolfgruber, Cölestin (1906): *Friedrich Kardinal Schwarzenberg*. I.Band. Ju-
gend-und Salzburgerzeit. Wien, Leipzig.

Mogyorósi Zsolt

A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓKRÓL FOLYTATOTT DISKURZUS FŐBB ELEMEI A HATVANAS ÉVEK PEDAGÓGIAI SZEMLÉJÉBEN

Bevezetés

Az 1960-as években az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata, a Pedagógiai Szemle tanulmányokat, szakmai hozzászólásokat közölt a gyerekek, tanulók hátrányos helyzetével kapcsolatban. Munkámban a legfontosabb írások bemutatásával, elemzésével törekszem a címben említett diskurzus rekonstrukciójára és szakmai üzenetének megfogalmazására. Az írások 1962-1963-tól a merev származási kategóriarendszer eltörlésétől eltelt kettő-négy év után gyarapodnak igazán, együtt a fizikai dolgozók gyermekeinek kedvezőtlenebb továbbtanulási statisztikai adatainak napvilágra kerülésével. A háttérben nyilvánvalóan a politikai akaratnak való megfelelés igénye is meghúzódik, melyet a különböző szintű párthatározatokból kiolvashatunk, de ettől függetlenül a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeinek támogatására, illetve a különböző szempontból hátrányos helyzetűnek számított gyerekek segítésére irányuló pedagógiai szándékot, tudást és elkötelezettséget látjuk megjelenni a szakmailag lényeges írásokban.

Az áttekintésre került cikkek szerzői hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. Az írások egy részében nemcsak a tudományos racionalitás egzaktuságra való törekvése jelenik meg (több esetben az elvárt politikai lojalitás demonstrálása mellett), hanem felfedezhető néhány érzékletes leírás is a hátrányos helyzetű gyerekek életéből. Az arányok megtartásával mindkét elemet igyekszem felvillantani a következőkben, de speciális célom a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos szakmai elképzelések főbb jellemzőinek bemutatása annak illusztrálására, hogy a kutatói és talán kissé a pedagógus szakma is, mennyivel differenciáltabban láthatta a problémát, annak politikai kontextusból való kikerülésével.

Tanulmányok és hozzászólások

Jáky László tanulmányában bemutatja a többoldalúan hátrányos helyzetű gyerekek életének egy- egy jellemző pillanatát a Horthy-rendszer idején, állandó szegénységüket beágyazva a mobilitást szinte lehetetlenné tevő tanulmányi hátrányosságuk háttértényezőibe.¹ A szerző megvizsgálja a munkás- és parasztgyerekek tanulmányi eredményeit a középiskolában az érettségire jelentkezők körében. A lakóterületi összefüggéseket nézve megállapítja, hogy a munkások - lakta övezetben, több mint négyszerese a bukások száma a polgárok - lakta beltérülethez képest. A népiskolában megfigyelt bukási arányok is azt mutatják, hogy a szegény szülők gyerekei között több az eredménytelenül végző tanuló. Megállapítja a népiskolából történő továbbtanulást vizsgálva, hogy a jelesen, illetve a kitűnően végzettek negyede nem tanul tovább, ezzel szemben az elégségesek majdnem fele igen. Az előbbieket a szegény szülők gyerekei, az utóbbiak a tanulást pénzzel győzők.

Azt, hogy mind az eredményes, mind az eredménytelen munkás- és szegény-paraszt családból származók milyen rossz szociális körülmények között éltek, a tanulmányi hátrányaikat bemutató, az okokat csoportosító részből látjuk. Szerzőnk megállapítja, hogy a tanulók iskolai munkáját a szülők rossz szociális helyzete alapvetően meghatározta. Így a hiányos táplálkozás, a rossz lakáskörülmények, a zsúfoltság, az együttalvás, melyek lehetetlenné tették az otthoni tanulást, elégtelenné az éjszakai pihenést, továbbá az otthoni vagy a máshol végzett munka, a szülők alacsony műveltsége. Ebből adódóan gyakran képtelenek voltak eredményt felmutatni a munkás- és szegényparaszt származásúak a tanórákon. Jáky idéz egy korabeli szemléletes leírást, melyből kitűnnek az iskolai teljesítményt befolyásoló, az eredményességet gátló tényezők.

„A mai falusi gyermekeknek legnagyobb része vagy éhesen jön az iskolába, vagy pedig egy darab boros, illetőleg pálinkás kenyér volt az egész reggelije. Lábbelije lyukas, toldozott-foldozott, a sár, a latyak, a hólé szabadon áztatja összefagyott kis lábujjait és iskolából hazajövet nem várja más ebédre, mint egy kis héjábafőtt krumpli, zsíros kenyér, esetleg egy kis lebbencs leves... Éjszakára a kemence mellé vetnek neki vackot, ahol fáradt kis tagjait kipihenteti, hogy kora hajnalban már megetesse a jószágot, megöntözze a konyhaveteményeket, gallyat szedjen a tűzhelyre és elindulhasson iskolába... Hogy tudjon pontosan odafigyelni, összeadni, az a testben elcsigázott gyermek, akinek szellemi képességét is befolyásolja szomorú sorsa.”²

¹ Jáky László: A munkásság és a szegényparasztság gyermekeinek helyzete a Horthy-rendszer iskoláiban. In: Pedagógiai Szemle. 1960/4.sz. Bp. OPI.

² Im: 351.o.

A rossz szociális körülményekből adódó, eredményességet gátló tényezők között kerül említésre a munkás- és szegényparaszt gyermekek tanszerhiánya, illetve a szociális okokból adódó iskolai mulasztások is. Tanítók közléseit, írásait és statisztikai adatokat is felhasználva bizonyítja, hogy a szegényebb tanulók számára a könyv, a füzet és a ceruza gyakran elérhetetlen volt, nem is beszélve a radírról, festékről. Segélyezési akciók ellenére előfordult, hogy majd' hétezer tanuló egyáltalán nem volt ellátva tankönyvvel Budapesten az 1934/35-ös tanévben. Vidéken pedig még rosszabb volt a helyzet. A tanszerhiány akadályozta a tanítás eredményességét, hiszen elvonta a tanulók figyelmét, ellehetetlenítette az otthoni tanulást, hozzájárulva a gyenge tanulmányi előmenetelhez. A gyakori iskolai mulasztások, melyek háttérében a gyermekmunka, a ruha- és táplálkozási hiányok, valamint a betegségekből eredő hiányzások állnak, szintén hozzájárultak az eredménytelenséghez. Jáky rámutat arra, hogy főként vidéken a tanterem - és a felszerelési hiány mellett, az egy tanítóra jutó tanulók száma kedvezőtlenül befolyásolta a munkás- és parasztgyerekek iskolai tanulmányait. A zsúfoltság általános volt a külterületi, falusi és tanyai területeken. Felfigyelt arra is, hogy 1930-ban előfordult az egy osztályban 148 tanuló és egy tanító arány is.

Végül fontosnak tartom a szerző rossz szociális körülmények vonatkozásában megjelenített, három központi elem köré szerveződő, pedagógiaiilag fontos gondolatainak kiemelését. Az első ebből a tanulóra vonatkozik, aki nem tud figyelni, fokozatosan elmarad a társaitól, a hiányosságait nem tudja bepótolni, akit az egyenlőtlen bánásmód is sújt, majd a „reménytelen eset”-ként való elkönyvelés. A rossz tanuló hamarosan beletörődik abba, hogy gyenge képességű, érdeklődése csökken, értékvesztését gyakran szélsőségesen rossz magatartással pótolja. A második a pedagógusokkal kapcsolatos, akiknek jelentős többsége a tünetek alapján körültekintés nélkül kategorizálta a gyerekeket, a hiányzó segítséget nem adta meg, sőt gyakran az egyenlő bánásmódot sem. A pedagógusok közül kevesen ismerték fel és törődtek a tanulók szociális körülményeivel, az ezek ellenére meglévő kitartásuk, teljesítményük és akaraterejük megbecsülésével. A harmadik a hivatalos pedagógiával kapcsolatos, amelyik csak megkésettiséggel, a harmincás évek második felétől emeli ki a szociális körülmények figyelembe vételének fontosságát a pedagógiai munkában. Természetesen a tanulmányban megjelenített szemléletes leírások nem az annak megírásakor jellemző hátrányos helyzetek, szociális körülmények életképei, hanem inkább annak egy kerete, hogy miből tevődik, tevődhet össze a hátrányos helyzet problémaköre, továbbá milyen volt a szegény gyerekek sorsa, s hogy ez mennyire igazságtalan társadalmilag. Azaz a szerző bemutatja a *munkás- és szegényparaszt gyerekek történeti hátrányos helyzetét*, amelynek mintegy jóvátételeként is olvasható az uralkodó államszocialista kultúrpolitika.

Sántha Pál tanulmánya a tanulmányi hátrányok kialakulásának egyes meghatározóiról, családi hatástényezőkről ad képet a hatvanas évek közepéről.³ Dolgozatában, városi környezetben élő, dolgozó szülős családok hatását vizsgálta gyermekük tanulmányi előmenetelére szociológiai adatfelvétel és módszertan bázisán. Vizsgálódásának köre különböző családkörnyezeti tényezőkre terjedt ki, így a család gazdasági, kulturális, pedagógiai viszonyaira, valamint a családstruktúra bizonyos elemeire. Vagyis vizsgálta a család jövedelmének, lakáshelyzetének, a gyermek ruházatának, a szülők iskolázottságának, olvasottságának, színházlátogatásának, televízió használatának, a szülők gyermekeikkel eltöltött idejének, iskolai kapcsolatának, a családnagyságnak, a család egységének és vezetésének milyenségét. Mindezt úgy, hogy milyen pozitív és negatív hatással vannak az egyes tényezők a tanulók tanulmányi átlagaira, melyek hatnak erősebben és melyek gyengébben a gyerekek előmenetelére.

Már az első megközelítésben kiderült, hogy rendkívüli pozitív pedagógiai hatással járnak a család magas kulturális szintjének tényezői, azaz az anya és az apa felső iskolai végzettsége, de még az anya középfokú végzettsége is. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a negatív pedagógiai hatással járó tényezők köre szélesebb. Ide tartozik a család alacsony kulturális szintje – az apa és az anya rossz iskolázottságával (legfeljebb öt elemi vagy általános iskolai osztály) –, de az alacsony jövedelműség, a diszharmónia, ha a családban négy vagy öt gyermek él, s a pedagógiai elhanyagoltság is, jelesül, ha az anya hétköznapi esténként nem vagy alig foglalkozik a gyerekekkel. Az egyes tényezők hatásának erőssége alapján megrajzolhatóvá vált a családi viszonyok pedagógiai hatásfokának sorrendje. Ez alapján *a tanulmányi előmenetelre legerősebben a család kulturális viszonyai, majd a gazdasági viszonyok, ezt követően a strukturális viszonyok és végül a pedagógiai viszonyok hatnak*. Amennyiben az egyes tényezők erőssorrendjére vagyunk kíváncsiak a minimum fél, maximum egy jegy körüli különbségek hátterében, úgy csökkenő sorrendben, a legerősebb tényezőtől kezdve az apa, majd az anya iskolai végzettségét, a gyermeklétszámot, a család jövedelmét, az anya gyermekkel töltött hétköznapi estéit, a lakásviszonyokat kell megemlíteni.

A finomabb elemzésekből olyan érdekességeket is megállapít a szerző, hogy az anya középfokú iskolázottsága majdnem olyan kedvező hatású, mint az apa felsőfokú végzettsége, és az anya felsőfokú végzettsége, pedig a legkedvezőbb jó tanuló arányt eredményezi. A kulturális viszonyokhoz fűződően kiderül még a jó olvasottságú család ösztönző hatása, minek eredményeként kevés gyerek lesz rossz tanuló. Az ellenkező irányú folyamat is érvényesül, vagyis a rossz olvasottságú család nehezen engedi a gyerekeket a jó tanulók közé. A rossz olvasottság a ritkán, vagy az egyáltalán nem olvasást, a jó olvasottság, pedig a legalább

³ Dr. Sántha Pál: Családi hatástényezők tükröződése napközi otthoni gyermekek tanulmányi előmenetelében. In: Pedagógiai Szemle. 1965/11. Bp., OPI.

havi egy könyv, vagy folyóirat olvasását jelentette. A család gazdasági viszonyainak vizsgálatánál rossz jövedelemnek számított a havi 600 Ft alatti, és jónak az 1000 Ft fölötti jövedelem. Az eredmények szerint a jövedelem differenciáló hatása abban nyilvánul meg elsősorban, hogy a jó jövedelmű családokban nevelkedő gyerek felemelkedése a jó tanulók közé jóval könnyebb, mint a rossz jövedelmi viszonyok között élőké. A rossz jövedelmű családokban él a rossz tanuló gyermekek 44,3%-a. A vizsgált mintában a rossz jövedelműek aránya a 15,7%-ot, míg a rossz lakásviszonyok között élők a 31,7%-os arányt jelentették. A lakászsűfolttság növekedésével csökken a jó tanulók aránya és növekszik a rossz tanulóké. Ennél a tényezőnél a rossz lakásviszonyt jelenti, ha négy vagy több személlyel lakik együtt a gyermek, a közepeset, ha harmadmagával. A család strukturális viszonyainak hatásainál, döntőnek tűnik az az adatsor, amelyik megmutatja, hogy a gyerekek számának növekedésével együtt jár a tanulmányi eredmény csökkenése. Szintén fontos megállapítás, hogy a családi harmónia megromlásának van negatív pedagógiai hatása, tehát önmagában nem a válások szabadsága, illetve nagy száma a fő baj. A szerző végül összefoglalja a munka eredményét;

„A vizsgálat azt mutatja, hogy a gyermek tanulmányi előmenetelére gyakorolt hatásfok sorrendjében háttérbe szorul a szülők gyermekkel való foglalkozásának időtartama, a pedagógiai viszonyok mennyiségi oldala (bár ez sem válik jelentéktelenné), és előtérbe kerülnek olyan tényezők, mint a szülők műveltségének színvonala, az anyagi ellátottság, a család struktúrája stb., tehát a család általános légköre. A családi légkör egyrészt a szülők közvetlen nevelő tevékenységének színvonalán keresztül, másrészt közvetettebb általános pedagógiai hatásán keresztül érvényesíti befolyását a gyermek tanulmányi előmenetelére.”⁴

Az alapvetően szociológiai természetű vizsgálat arra hívta fel a figyelmet, hogy a családnak mennyire meghatározó szerepe van a tanulmányi előmenetelre, s így értelemszerűen a tanulmányi szempontból értelmezett hátrányos helyzet kialakulására. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy beszédes társadalmi egyenlőtlenségekkel találkozunk a cikk olvasásakor - nem is véletlen, hogy szerzőnk igyekszik hangsúlyozni a nivellálódási tendenciákat mind a kulturális, jövedelmi és lakásviszonyok területén -, melyek a családok társadalmi beágyazottságából, viszonyaiból adódnak. Ezen túlmenve, az is lehetővé vált a vizsgálat bemutatása alapján, hogy a tanulmányi hátrány kialakulását előidéző tényezőket a hátrányos helyzet szociális, művelődési, nevelődési vetületeiként vehessük számításba.

⁴ Im: 1011.o.

Joó Béla tanulmánya beszámol a hátrányos helyzetben lévő tanulók szociális hátteréről, a kategóriát alkotó tényezőkről és a segítség módjairól is.⁵ A munka szerzője először számításba veszi, hogy kik lehetnek a hátrányos helyzetű gyerekek. Négy csoportot alkot: a bejáró tanulókat, akik hosszabb utazással tudják csak megközelíteni az általános iskolát, a többgyermekes, alacsony jövedelmű családból való gyerekeket, az alacsony iskolai és műveltségi szinttel rendelkező szülők gyermekeit, akiket sem segíteni, sem ösztönözni nem tudnak szüleik a tanulásban, továbbá megemlíti negyedikként a rendezetlen családi körülmények között élő gyerekek csoportját, akiknél iszákos szülők, erkölcsi zavar, válás is előfordul.

Elsőként a tanulmányi eredmények tekintetében vizsgálja a kiválasztott hátrányos helyzetű gyerekeket. Megállapítja, hogy egészében az ilyen tanulók tanulmányi eredménye legfeljebb az átlagos közepes eredményt éri el. – A tanulmányi átlagok adatait nézve viszont az is kiderült, bár a szerző erre nem fókuszált, hogy a hátrányos helyzetűnek tekintett gyerekek több mint 20% - a jó, illetve jeles rendű tanuló, vagyis a hátrányos helyzet nem mindig jár együtt tanulmányi eredménytelenséggel. – A vizsgálat kimutatja a 875 hátrányos helyzetű tanulónál a rossz tanulmányi eredményt előidéző okot. Az oki csoportokat differenciáltabban kezeli, mint tette az előzőekben, s a táblázatos formában már szerepel a szociális elesettség, a csonka család, a diszharmonikus család, a válás, a nevelési hibák, a betegség, a lakáshiány és a rendezetlen körülmények. A következőkben a tanulók magatartása szempontjából is megvizsgálja a tanulmányi eredményeket. Kiderül, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 63,2%-a közepes tanulmányi átlaggal rendelkezik és megfelelő magatartású. Vannak viszont rendbontó, neurotikus, csavargó és bűnöző gyerekek is közöttük. A szerző végül áttekinti, hogy ki mit tehet a hátrányos helyzetű gyerek érdekében. Véleménye szerint a családok lényegében kiesnek a helyzet megszüntetésének lehetőségéből, a nevelőintézmények pedig tárgyi feltételeik birtokában és segítségadásra felkészült nevelőtestületeikkel tehetnek az ügy érdekében. A tárgyi feltételeket azonban nem tekinti kedvezőnek. A személyi feltételek jobbakként, sőt a hátrányos helyzet leküzdésében eredményeket is elértek. A vizsgálódások ráirányították a figyelmet a problémára, annak feltárásában, megismerésében részt vettek a pedagógusok, majd tudatosan is kialakult bennük a segítőkészség. Az úttörőmozgalom és a napközi szerepét fontosnak látja, hiszen az előbbiben működik a gyengébbek, elmaradottabbak segítése, támogatása, míg a másodikban a tanulókkal való foglalkozás módszereiben születtek eredmények.

A szerző sajátos életképeket látat a hátrányos helyzetű tanulók életkörülményeiből. Ezek alapján a hátrányos helyzetű családok sokgyermekesek, lakáskörülményeik nem kielégítőek, még az új lakásban lakóknál is sok a gondozatlan,

⁵ Joó Béla: Pécssett gyűjtött adatok hátrányos helyzetben lévő tanulókról. In: Pedagógiai Szemle. 1966/7-8. Bp., OPI.

elhanyagolt otthon. A szülők iskolázottsága gyenge, és főként a cigányok között sok az analfabéta. A gyerekek egy része neurotikus, rendbontó, csavargó és bűnöző. Tanulmányi eredményeik rosszak vagy közepesek. Helyzetük javításában családjukra nem igen lehet számítani. A tanulmányt fontosnak tekinthetjük, mert a hátrányos helyzetűek körében a veszélyeztetett gyerekeket is megjeleníti, szól a cigánygyerekek hátrányairól, továbbá a lehetséges pedagógiai kitörési pontokat is figyelembe veszi a hátránykompenzációban.

Kétségkívül tárgyunk szempontjából a legjelentősebb alkalmak egyike volt a lap ankétja a hátrányos helyzetben lévő tanulókról. Ebben a szaktudomány képviselői releváns megközelítéseket mutatnak be a kérdéskör értelmezéséről, egyben plasztikusan kirajzolódik gondolkodásuk a hátrányos helyzetű gyermekről, a felmerülő problémák okairól és a megoldási lehetőségekről. *Bakonyi Pál*, a lap felelős szerkesztője, vitaindítójában megadja az ankét célját, miszerint a legfontosabb fogalmakat és összefüggéseket szeretnék tisztázni.⁶

A szerkesztő alapvetésként fogalmazza meg, hogy jelenleg a tanulók nem indulnak egyenlő feltételekkel az iskolába, és ez hosszú ideig így is fog maradni. A képességek alakulása szempontjából olyan tényezők alakító hatására hívja fel a figyelmet, mint a család műveltségi és erkölcsi színvonala, a település jellegzetessége, valamint az iskola pedagógiai munkája, benne az objektív és szubjektív feltételekkel. Rátér a fizikai dolgozók gyermekeinek helyzetére. Statisztikai adatokkal illusztrálja alacsony bekerülési arányukat, majd lemorzsolódásukat a középiskolából és megállapítja hátrányos helyzetüket. Felteszi azt a kérdést is, hogy vajon miben vannak hátrányban ezek a tanulók, amit meg is válaszol rögtön.

„Mindenekelőtt abban, hogy a család légköre nem kedvez eléggé a tanulásnak, az intellektuális tevékenységnek, nincs kellő becsülete a szellemi munkának”⁷

Ugyanakkor jelzi, hogy amit ezek a gyerekek szeretnek, vagyis azt, hogy szívesebben csinálnak valamit a két kezükkel, azt az iskola nem becsüli eléggé. Újszerű a hatalom által generált közbeszédben, de talán itt a szakmában kevésbé tekinthető annak, hogy nemcsak a fizikai dolgozók gyerekei vannak hátrányban, hanem más gyerekek is. Például az értelmiségi családokból származók is kerülhetnek hátrányos helyzetbe, ha kettős nevelésben részesülnek, elhanyagolásnak kitétek, vagy széthulló családban élnek. A szerző a fizikai teljesítőképesség gyengeségét említi még, szóval olyan tényezőket, melyeket a gyermek veszélyeztetettségénél szokásosan jeleznek. A felelős szerkesztő szól azokról a kérdésekről is, hogy kiknek, és hogyan kell segíteni. Véleménye szerint a hátrányok kiegyenlítése, a közel egyenlő feltételek megteremtése, minden tanulóval kap-

⁶ Bakonyi Pál: Lapunk ankétja a hátrányos helyzetben levő tanulókról. In: *Pedagógiai Szemle*.1967/5. Bp., OPI.

⁷ Im: 386.o.

csolatos pedagógiai feladat, persze kiemelten kell kezelni a fizikai dolgozók gyerekeit. A hátrányok leküzdését oktatáspolitikai és pedagógiai eszközökkel lehet és kell megvalósítani. Olyan fontos dolgok kerülnek kiemelésre, mint a kollégiumok létesítése, napközik szervezése és olcsóbbá tétele, szakkörök és egyetemi előkészítők indítása, az önálló ismeretszerzés képességének megalapozása, a differenciált eljárások alkalmazása, a tanulók pszichológiai megismerése, a szülői segítség igénylésének csökkentése.

Sántha Pál hozzászólásában kifejti, hogy szerinte a hátrányos helyzetű tanulók problémájára a pedagógiai gyakorlat irányította a figyelmet, mind a képességek kibontakoztatását akadályozó tényezők, mind az ezekből adódó hátrányok leküzdése terén.⁸ Elméletileg az egész problémakört a nevelésszociológia tárgyköréhez sorolja. Minthogy a társadalomban sokféle egyenlőtlenség létezik, így a tanulók hátrányos helyzetét sokféle tényező okozhatja. Az egyenlőtlenségek vonatkozásában kiemeli az anyagi-gazdasági, a települési, de a nemzetiségi életviszonyokat is, utalva a cigánycsaládokra.⁹ Leglényegesebbnek azonban a műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségek differenciáló hatását tartja.

„A családok műveltségi színvonalában meglevő jelentős különbségek egy része a múlt kultúrmonopóliumának maradványa, más része viszont még ma is és még egy jó ideig újraképződik, egészen a fizikai és szellemi munka közötti lényeges különbség eltűnéséig.”¹⁰

A hátrányos helyzet leküzdésében szerepet játszó módszerek között *Sántha* fontosnak tartja a pedagógiai kultúra növelését a szülők között, a gyermeki közösségi öntevékenységet, a gyermek önbizalmának növelését. A döntő tényezőnek a hatékony korszerű tanítást véli, ott, ahol felkeltik a gyermek érdeklődését, kihasználják az audiovizuális szemléltetés lehetőségét, ahol a magyarázatok érthetőek, a kérdések aktivizálnak, ahol az ellenőrzés a megértésre és alkalmazásra vonatkozik, ahol lehetőség van a differenciált gyakorlásra.

Gazsó Ferenc hozzászólásában hangsúlyozza, hogy a gyerekek pályairányulását, de a ténylegesen elért foglalkozását is jelentősen meghatározza a szülők foglalkozása. Problémának tekinti, hogy az értelmiségi szülők gyermekeinek 22%-a, míg ezzel szemben a szakmunkások és a segédmunkások gyermekeinek 5, illetve 3%-a lesz értelmiségi. Érdekes, hogy az értelmiségi sorba *emelkedésről* ír, nem sokkal azt követően, hogy a pályaválasztási adatok elemzésénél a fizikai

⁸ Valamennyi hozzászólás kéziratban leadott szövegét közölte a szerkesztőség. Ezek olvashatók a Pedagógiai Szemle 1967/5. számában a 388-417.o. között. A továbbiakban bemutatott szerzők hozzászólásai szintén itt olvashatók.

⁹ Ez utóbbit azért tartom különösen érdekesnek, mert a hatalom, még hosszú ideig mereven elzárkózik a cigányság nemzetiségi kontextusba hozásától.

¹⁰ Im: 389.o.

munka általános lebecsüléséről szól kissé elítélő hangon.¹¹ Megemlíti, hogy elvileg a származási kategorizálás eltörlése után pusztán a tanulmányi eredménytől függ a továbbtanulás, ám az előmenetelt iskolán kívüli szociális tényezők határozzák meg. A művelődési hátrány sújtja a fizikai dolgozók gyermekeit, akik ettől kevéssé versenyképesek, kevesen találhatók a tagozatos osztályokban és az egyetemeken is. A fő problémát abban látja, hogy az iskola nem képes a hátrányt ellensúlyozni. A foglalkozási csoport és iskolázottsági különbségek, már az első osztályban különbséget okoznak a tanulmányi eredményekben, és ez a különbség a későbbiekben, az oktatás bármely szakaszán, nem csökken, hanem növekszik. A hátrányos helyzet okait, mint amelyek a fizikai dolgozók gyerekeinek iskolai érvényesülésében, továbbtanulásában mutatkoznak meg, társadalmi-szociológiai és iskolai-pedagógiai hatótényezők együtteseként jelöli. Felsorolja azt is, hogy az iskolai munkát mi akadályozza, nehezíti. Így kerül említésre az anyagi-tárgyi és személyi feltételek szűkössége, a szemléleti problémák, vagyis, hogy egyesek a merev előírások megszűnése után nem foglalkoztak a segítséssel. Szintén gond a pedagógiai elvek és módszerek kidolgozatlansága, az iskolai valósághoz nincs adaptálva a differenciálás elve, nincsenek kidolgozva a lehetséges és kellő pedagógiai módszerek az egyes szintereken, osztályban, napköziben, tanulószobában, szakkörben és a mozgalmában. Az oktatásirányítás gyakran késett és nem adott segítséget az iskoláknak.

Kiss Árpád a hátrányos helyzet pedagógiailag lényeges olvasatai közül felhívja a figyelmet a társadalmilag szükséges alpműveltség, továbbá a felsőfokú továbbtanulás eltérő szempontjaira. Elmondja, hogy a gyerekek nem egyenlők, különböznek érzelmeikben, képességeikben, így mindenkinek mindent azonos módon nem lehet megtanítani. A kedvező környezet, persze segít, de nem minden. Ugyanakkor hangsúlyozza azt is, hogy a kedvező adottságok nem egyenlőtlenül oszlanak el, nem privilégiuma a jó körülmények között élő tanult szülős családoknak. A probléma eredetét gazdasági-társadalmi jellegűnek tekinti elsődlegesen, és csak másodlagosan pedagógiaiinak. A tényezők közül kiemeli a gyermekkel szemben támasztott elvárást, melyben benne van a nevelésének szentelt figyelem legkisebb korától kezdve, másrészt a folyamatosan és következetesen támasztott igény. A fizikai dolgozók gyermekeivel szemben támasztott elvárás pedig kisebb, akkor is, ha nincsenek rosszabb körülmények között. Szól a hátrányos helyzet társadalmi értékelési oldaláról is, ahol azokat a kérdéseket feszegeti, amelyek az eltérő jellegű munkák társadalmi megbecsüléséhez is kapcsolódnak. Kérdezi, hogy hátrányos helyzetű-e az a fiatal, „... akit nem vesznek fel abba az iskolába, melybe nem való, ugyanakkor azonban olyan pálya felé irányítják, melyen eredményesen dolgozhatnak?” Persze az egyén a pályairányítást sérelmesnek érzi, ha nem megfelelő az adott pálya nem szóbeli megbecsülése.

¹¹ Im: 393.o.

„Vajmi kevés a meggyőző ereje az olyan munka dicséretének, melyet valaki ténylegesen már nem végez, hanem csak másoknak ajánl, miközben annak érdekében is mindent elkövet, hogy gyermekei is az ő igény szintjéhez igazodó területekre nyerjenek bebocsátást.”¹²

Végül kiemeli, hogy a hátrányok szervesen történő enyhítésében a követelményeket és az előrehaladás ütemét is szükséges igazítani a tanulókhoz, azon túl, hogy a társadalmi háttérével együtt látott gyermekre kell támaszkodni. Fontos, hogy fokozatosan megtörténjen a tanuló teljesítményszintjének és igény szintjének összehangolása a reális pálya- és iskolaválasztás érdekében.

Szarka József hozzászólásában a kérdéskör komplexitásának megfelelően a komplex megoldások híveként foglal állást, hangsúlyozva, hogy egyféle eljárással a problémát megoldani nem lehet.

„A dolog azzal kezdődik, hogy a pedagógusok megértsék (és a szülői közvéleménnyel is segítsenek elfogadtatni) a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás, egyáltalán a kérdés felvetésének pedagógiai és politikai indokoltságát, szociális igazságosságát, a kérdés felvetésében és megoldásában rejlő mélyseges humánusmot.”¹³

A pedagógus szerepéről szólva említi még, hogy pusztán gesztusaival, finom megnyilvánulásaival, másokat nem sértve segíthet, bátoríthat.

Ballér Endre szerint azért nehéz az előrehaladás az iskolákban e téren, mert sok iskolán kívüli tényező érezteti hatását, továbbá a pedagógián belül is sokféle, bonyolult összefüggéseket kell szem előtt tartani, úgy, mint művelődéspolitikai, didaktikai, szakmetodikai, nevelésméleti, lélektani és tanügy-igazgatási kérdéseket. A segítség legfőbb meghatározói szerinte a célok, módszerek és szinterek vonatkozásában bonthatók ki. A cél vonatkozásában kifejti, hogy nemcsak a segítsésem, a lemaradás okainak megszüntetésén és azon, hogy tudjon önmagán segíteni, lehet a hangsúly, hanem az egész személyiség formálásán. A módszereket sajátosan kell alkalmazni esetükben, akár az értékelés, a jutalmazás, a büntetés módszeréről van szó. A szintér nemcsak a tanóra lehet, hanem a tanórán kívüli tevékenységek számos formája.

Simon Gyula új szempontként jeleníti meg a parasztyereknek nyelvi hátrányát, hiszen a tanyavilág vagy a kisebb települések vonatkozásban elhanyagolt kérdésként szerepelt a népnyelvről a köznyelvre történő átváltás, pedig bizonyos vizsgahelyzetek ezt megkövetelik. Újszerű az a megközelítés is, hogy a hátrányos helyzetű tanulók fogalma helyett a különös segítséget és törődést érdemlő gyermek fogalmát tartja elfogadhatónak, lévén ebbe beletartoznának a tanulmányi szempontból hátrányos fizikaiak is, de nem mindegyikük, minthogy nem

¹² Im: 397. oldalon található az idézetek Kiss Árpádtól.

¹³ Im: 398.o.

mindenki hátrányos helyzetű az iskolában közülük, valamint ez nem tenné lehetővé a többi valóban hátrányos helyzetű, nem fizikai dolgozók gyermeke, elhanyagolását.

Kovács Péter megállapítja, hogy a pedagógiai erőfeszítések ellenére sem sikerült a hátrányos helyzetű tanulók gondjait megoldani, de ezen nem is lehet csodálkozni, hiszen társadalmi szinten is szükséges a segítség. Ennek háttereként említi, hogy nem csökken az alkoholisták, a felelőtlenül elváló szülők száma, és még a lakásviszonyok sem javulnak. A megoldást elősegítené, ha megfizetnék, előléptetnék soron kívül, jutalmaznák a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusokat, de az igazi megoldáshoz jelentős állami támogatásra, anyagi áldozatra van szükség.

Kontra György jelzi, hogy a munkás- és parasztszármazású gyerekekre vonatkozó antropológiai adatok megmutatják azok testméretbeli és biológiai érésbeli különbségüket, jelentős hátrányukat az uralkodó osztály gyermekeivel összehasonlítva az 1910-es évektől. Ebben a korszakban viszont, ilyen jellegű hátránya a fizikai dolgozók gyermekeinek nem mutatható ki, tehát nem lehet biológiai eredetű a hátrányos helyzet oka.

Tihanyi Andor rámutat arra, hogy minden egyedi eset besorolható a hátrányos helyzet fogalmába, de az is jellemző, hogy egy-egy iskolában típusú érlelődnek bizonyos esetek, ha számuk megnövekszik. Ilyenkor a pedagógiai teendők gyakran széttagolódnak. A gyakorlati munkához az szükséges, hogy felismerjék a végzendő munka szempontjából a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás kétfrontos jellegét, vagyis azt, hogy mindegyikük eredményesen végezze el az általános iskolát, illetve, hogy a fizikai dolgozók tehetséges (közepes rendű) gyerekeire legalább ugyanannyi energiát kell fordítani, hogy a továbbtanulási arányok javuljanak.

Bodó László amellett érvel, hogy középfokon célszerű lenne a vidéki hátrányos helyzetű gyerekekkel az év elejétől kezdődően, rendszeresen foglalkozni az ismeretpótlás szándékával, úgy, hogy fokozatosan tudjanak alkalmazkodni a növekvő követelményekhez. Így egy-két év alatt képesek lennének behozni a lemaradásukat.

Kurgyis Ferenc kifogásolja, hogy a gyakorlatban merev kategóriákat alkalmaznak a hátrányos helyzet megállapításánál, holott az több bonyolultan összekapcsolódó tényező eredményeként jelenik meg. Igaz, hogy a hátrányos helyzetűek többsége a fizikai dolgozók gyermekei közül kerül ki, de sok értelmiségi, alkalmazott vagy vezető családjában van hátrányos helyzetű gyerek, leginkább azért, mert nincs idő a velük való foglalkozásra. Bár elfogadja, hogy a bejárók, cigányok és a veszélyeztetett helyzetben lévők hátrányos helyzetűek is, arról szól, hogy igazán csak komplex vizsgálat eredménye lehet, egyénre lebontva, annak megállapítása, hogy ki miért hátrányos helyzetű.

Konklúziók

Az áttekintés összegzéseként megállapítható, hogy a hátrányos helyzet koncepciója, akár okait, az okok megjelenési területeit (dimenzióit), csoportjait nézzük, vagy a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, mind tartalmasabbá, komplexebbé váltak a hatvanas évek végére a szakmai diskurzusban. A szakmai nyilvánosságban a hátrányos helyzet okai alapvetően társadalmi-gazdasági eredetűek, másodlagosan pedig iskolai és pedagógiai tényezők által meghatározottak. A dimenziókban és okok csoportjaiban pedig ott találjuk az anyagi-gazdasági, jövedelmi, települési, lakhatási, és legmeghatározóbban a *műveltségi*, de a családi nevelési és erkölcsi viszonyokat, valamint az iskolai pedagógiai munka több feltételét és jellemzőjét is. Az iskolai hátrányos helyzet megállapításának szempontjai között legnagyobb súllyal a *tanulmányi előmenetel*, a közép illetve a felsőfokon való *továbbtanulás*, az *általános iskola eredményes elvégzése*, a társadalmilag szükséges *alapműveltség megszerzése* szerepelnek. Ugyanakkor egyértelműen kirajzolódnak a szakmai nyilvánosságban a hátrányos helyzetű csoportok kategóriái az empirikus vizsgálatok változóinak használatával. Ezek a kategóriák differenciált tanulói, de egyben társadalmi csoportokat is megmutatnak. Így pedig szükségképpen megszületett az alternatívája annak a sematikus képnek, miszerint a hátrányos helyzetű tanuló a fizikai dolgozó gyermeke. Ma már nem nehéz azonosítanunk a fenti differenciált kategóriákban az alacsony szocio-ökonómiai státuszú családok gyermekeit. És nem lehetetlen annak kimondása sem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jelentős része szegény családok gyermeke volt akkor is.

A hátrányos helyzet kezelésével összefüggésbe hozható elképzelések, javaslatok és kritikai megjegyzések négy területen összegezhetők. Az *iskola és más szervezeti egységek* terén fontos elvárás az intézményekkel szemben a hátrányok ellensúlyozása. A gyermekszervezet (Úttörőmozgalom) a segítségnyújtás jó példáit mutatja, a napközi a tanuláshoz ad segítséget, amit az ottani eredmények is alátámasztanak. Kiemelhető a kollégiumok szerepének pozitív értékelése, létesítésük fontossága a hátrányok kiegyenlítése érdekében, akárcsak a felzárkóztató iskolai foglalkozások rendszeres bevezetésének igénye. Lényeges elem a ki nem mondott tehetséggondozás is, amennyiben a szakkörök működtetését és a továbbtanulást elősegítő szervezett tanulási alkalmak szorgalmazást idesoroljuk. Ugyanakkor vizsgálatok alapján kiderült, az iskola nem ellensúlyozza a hátrányokat, és éppen ezért megfogalmazásra kerül a kompenzálásra való tudatos odafigyelés fontossága, s az is, ami szintén egy szükséges beállítódás béli változásra mutat rá, miszerint az iskola nem becsüli a hátrányos helyzetű gyermekek érdeklődéséhez közelálló feladatokat. Vagyis tovább gondolva, kritikát kap az intellektualisztikus hatásszervezést dominánsan működtető iskola. A *pedagógusok* oldaláról ugyancsak szükséges a szemléletváltás. A tudatos segítségnyújtásban involvált pedagógusok nélkülözhetetlenek, akik társadalmi háttérükkel

együtt látják a gyermeket, ám nem kategorizálnak és megbecsülik a teljesítményeiket. A *nevelést* illetően a hangsúlyok a gyermek önbizalmának és a közösségi öntevékenység növelésén, az egész személyiség formálásán, az adekvát nevelési módszerek alkalmazásán, a reális pálya- és iskolaválasztás feltételeinek megteremtésén vannak. Az *oktatásban* hangsúlyos a tanulók pszichológiai megismerése, az ismeretszerzés képességének fejlesztése, a differenciált eljárások alkalmazása, a differenciált gyakorlás, a követelmények és az előrehaladási ütem tanulókhöz igazítása, a gyermeki érdeklődés felkeltése, az aktivizálás, a megértés és a gyakorlati feladatmegoldások ellenőrzése.

Végül a bemutatott szakmai diskurzus nemcsak arról szól, ahogyan egy problématerületet különböző megközelítések és tapasztalati tények mentén feltárnak és megoldásokat keresnek a gyermek pedagógiai érdekét szem előtt tartva – amitől nyilvánvalóan differenciáltabb lesz a hátrányos helyzetű gyermek koncepciója a politikai dokumentumokból megismerhetőnél –, hanem arról is, hogy olyan szakmai kritikákat és javaslatokat is megfogalmaznak a résztvevők, amelyek akár el is vethették az iskolai és a pedagógiai kultúra változásának magjait. Az már vélhetően nem a szerzőkön múlt, hogy az oktatásügy évtizedekre hibernálta azokat.

Irodalom

- Bakonyi Pál: Lapunk ankétja a hátrányos helyzetben levő tanulókról. Pedagógiai Szemle. 1967/5. Bp., OPI.
- Jáky László: A munkásság és a szegényparasztság gyermekeinek helyzete a Horthy-rendszer iskoláiban. Pedagógiai Szemle. 1960/4. Bp., OPI.
- Joó Béla: Pécssett gyűjtött adatok hátrányos helyzetben lévő tanulókról. Pedagógiai Szemle. 1966/7-8. Bp., OPI.
- Sántha Pál: Családi hatástényezők tükröződése napközi otthoni gyermekek tanulmányi előmenetelében. Pedagógiai Szemle. 1965/11. Bp., OPI.

Vincze Beatrix

A PROJEKTOKTATÁS JELENE A KIHÍVÁSOK TÜKRÉBEN

A projektmódszer alkalmazásának tapasztalatai a tanárképzésben

Bevezetés

A tanulmány a projektoktatás elméletének és gyakorlatának aktuális kérdéseit kívánja bemutatni, az általános összefüggések mellett, az Eszterházy Károly Főiskola tanárképzésének gyakorlati tapasztalatait elemezve. A nappali tagozatos, BA képzés és a mestertanárképzés, döntően levelező tagozatos hallgatóinak projekttapasztalatainak feldolgozásával szeretne árnyalt képet adni a jelenlegi pedagógiai módszertani kultúráról, különös tekintettel az iskolai projektek változatos formáinak elemzésével. Mindkét képzési forma lehetőséget ad a projektmódszer hatékony alkalmazására, kiemelt szerepet kap a mesterképzésben meghirdetett Projektpedagógiai kurzus, amely iránt folyamatosan nagy az érdeklődés, ám más tantárgyak esetében is sikeresen integrálható a módszer. A többféle tananyag feldolgozásában hatékonyan megjelenő projektmódszerhez a különböző életkorú és előképzettségű hallgatók viszonya rendkívül ellentmondásos. Ha azt feltételezzük, hogy nincs már olyan diák, aki nem csinált volna projektet, és alig akad olyan pedagógus, akinek ne lennének tapasztalatai a projektmódszerről, akkor sajnós tévedünk. Az utóbbi évek látványos nagy projektlendülete és a számos tanártovábbképzés ellenére, határozottan vegyes képet mutat a magyarországi projektpedagógia gyakorlata. A képzésben lévő hallgatók kérdőíves kikérdezése és a szemináriumi tapasztalatok összegzése mellett, kiváló lehetőséget ad az elektronikus portfólióba feltöltött projektmunkák és az ebben a témában született szakdolgozatok elemzése. A vizsgálat a mennyiségi mutatók mellett törekszik arra is, hogy a projektmunkák tartalmi elemzésével a minőségi különbségeket is megragadja, a magyar projektgyakorlat sajátosságait összegezze.

Projektoktatás a kihívások tükrében

Az ezredforduló globális kihívásai erőteljesen középpontba állították az oktatás kérdését. A tudás társadalmának igényei szerint az alkalmazható tudás felértékelődött, a gazdasági és a társadalmi kihívások a gyakorlatban hasznosítható tudásformákat helyezik előtérbe, amelynek megfelelően a kompetencia alapú tanítás igénye fogalmazódott meg. Az oktatás expanziója számos problémát vet fel, egyrészt az oktatás minőségével és hatékonyságával kapcsolatban, másrészt a hangsúlyok megtalálásának kérdésében. (Halász, 2001) Folyamatosan felmerül a megújulást szolgáló tantervi reformok kapcsán a tartalmi elemek meghatározása, ezek szűkítése és bővítése. A leghangsúlyosabb problémának ma az oktatás hogyanját, a módszert tekintjük. Az 1968-as diáklázadást követően kibontakozó nemzetközi oktatási reformok alaposan átrajzolják mind tartalmi, mind módszertani szempontból az tanulás-tanítás gyakorlatát. Az UNESCO 1972-es jelentésében J. Delors kiemeli, hogy az embernek el kell sajátítania a tanulás módszertanát (to learnig to know), továbbá meg kell tanulni a megfelelő képességek és készségek birtokában dolgozni (learning to do) ahhoz, hogy megfelelően hatni tudjon környezetére. A többi embertárssal való sikeres együttműködés érdekében meg kell tanulni együtt élni (learning to live together). A sikeres élethez pedig tudni kell élni (learning to live), azaz a megfelelő életvezetési technikáknak az ismeretében élhetünk csak teljes és felelősségteljes életet. (Delors, 1972/1997)

Az oktatás és a gazdaság versenyképessége egyre szorosabban összefonódik, a globális tőkemozgások, piacok, a munkaerő nemzetközi áramlása az oktatás és a munka új kapcsolatát sürgetik. Az új stratégia a 21. századra szükségessé teszi az egészséges gazdaság, a decentralizáció, a versenyképesség és a szolidaritás elvének megvalósítását. (Halász, 2001) A gazdasági világválság még inkább felértékeli az oktatás és a munkaerő piac közötti szoros összefüggést. A növekvő munkanélküliség, a pénzforrások hiánya még inkább a képzések hatékonyságát és minőségét helyezik előtérbe, erőteljes célként jelölve meg a munkanélküliek arányának csökkentését, azaz a piaci igényeknek adekvát képzési formák előnyben részesítését, ami napjainkban főként a természettudományos és műszaki területeket jelenti. (Barroso, 2010) Az információs és kommunikációs forradalmat követő posztindusztriális társadalmakban, a hír korlátlanul áll mindenki rendelkezésére, így a központi szabályozással szemben megerősödik az egyéni érdekelttség. Az uniformizmust felváltja az individualizmus, az ellenőrzés helyett teret kap az önálló gondolkodás, a centralizáció átadja a helyét a decentralizációnak. (Z. Karvalics, 1999) Újrafelfedezésre kerülnek a két világháború között oly népszerű reformpedagógia iskolák. Túl azon, hogy divatossá válnak és kiegészülnek az alternatív iskolák sorával, a közoktatás folyamatosan merít a re-

formpedagógiai modellek módszertani kultúrájukból, sőt a gyógypedagógia egyénre szabott fejlesztése is visszaköszön a mai gyakorlatban. A jelen és a jövő iskolájában az oktatás egyéniesítése, az egyénre szabott tanulási programok jelentik az előrelépés irányát. A mai magyar iskolakultúrában is tetten érjük ennek a tendenciának több elemét: jelen van a projektmódszer alkalmazása, a kooperatív tanulás. A NAT biztosítja a kompetencia alapú tanulást, az Országos Kompetenciamérés pedig lehetővé teszi a tanulói, tanári és az iskolai teljesítmény nyomon követését, ha szükséges a beavatkozást, egyéni fejlesztés formájában, csoport, osztály, akár iskolai szinten. (Halász, 2007)

A társadalmi változások között számos olyan jelenség van, amelyekre az oktatásnak reagálnia kell, hogy jövő netgenerációja megfelelő tudással, cselekvő képes, környezetét felelősen birtokló és átalakító tevékeny polgárrá válhasson. A 21. század elejére átalakult az iskolai képzés struktúrája, magának az iskolának a léte is sokak számára megkérdőjeleződik. A fiatalok tanulásának ideje ugyanakkor jelentősen kitolódik. Eltűnt az első kézből származó tapasztalati élmény, mediatiszálódott a tapasztalat- és információszerzés. Csökkent az értelmes, önálló felelősséggel járó tevékenységeknek a lehetősége, ezzel jelentősen csökken az tanulók valóságos élettapasztalata. A fiatalok és a felnőttek világának tapasztalati élménye gyökeresen más, különösen az információs technikák használatában, a nemzedékek között kialakult technikai rés nem hidalható át. A netgeneráció IKT kompetenciája behozhatatlan a digitális bevándorló idősebb nemzedék számára, mára nincs titok többé, minden információ elérhető. Az iskola egyre kevésbé tudja megtervezni, ellenőrizni a diákok szabadidejét, a szocializációs folyamatokban felerősödik az iparilag előállított késztermék, a tömegkultúra. A tradicionális értékek válsága, a polgári kiscsalád felbomlása a Patchwork-családok új jelenségét hozta magával, amely egyben számos újnevelési problémának a kiindulópontja. (Jank, Werner, 2006) A kihívások arra ösztökélik az oktatást, hogy hatékony módszerekkel olyan adekvát tanulási tartalmakat, képességeket és készségeket alakítson ki, amelyek segítenek a jövő nemzedékének az alkalmazkodásban, a megfelelő válaszok megtalálásában, a boldogulásban. Ebben az útkeresésben kínálkozik kiváló lehetőségnek a projektmódszer, amit ma sokszor új „fegyverként” vetünk be, ám nagy múlttal rendelkezik, és szerteágazó gyakorlata van.

Projektoktatás, projektmódszer, pedagógiai projekt – fogalmak és értelmezési különbségek

A projektoktatás hazai gyakorlata él a nemzetközi szóhasználat szinte valamennyi formájával. Egységes definíció hiányában, rendszerint a projekt-szakirodalom egyik guruját szokás segítségül hívni. Ha a leggyakorlatiasabb fogalmi meghatározást keressük, akkor Karl Frey, svájci pedagógust tekinthetjük jó választásnak:

„A projektmódszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet.” (Frey, 1982)

Két szempontból is érdemes a fogalmat kiemelni. Frey a projektekkel kapcsolatban kiindulópontnak tekintette Dewey-t, így a szóhasználatban is az amerikai irodalmat követi, tartalmában, pedig a Dewey által kidolgozott mintát, a tanulók érdeklődése alapján, a tanulást közös cselekvésként értelmező tevékenységet érti. Érdemes kiemelni és szem előtt tartani, hogy a projektmunka lényege a tanulói érdeklődés, a szabad témaválasztás, az öntevékenység és önszervezés. A mai pedagógia gyakorlatban a legtöbb félreértés abból adódik, hogy a gyermek érdeklődése, önálló jelenléte kimarad a projektekből.

Dewey tanítványának, Kilpatricknak az érdeme a projektmódszer fogalmának meghatározása. Szerinte az ember életét a társadalmi célokkal összhangban valóítja meg, miközben annak erkölcsi terhét is viseli. Így a projekt maga az élet, társas tevékenység, céltudatos munkára nevel, felelősséget ad, de egyben elégedetté is tesz, megtanít a kitartó munkára, leginkább a demokratikus társadalmi környezetben segít sikeresnek lenni. A projektmódszer kritériumait a következőkben látja: célvezérelt tapasztalatszerzés, teljes értékű aktivitás, lehetőség a célmeghatározás és döntéshozatal megtanulására, tartós érdeklődésből fakadó cselekvés, amely meghatározza a magatartás etikai minőségét. (Kilpatrick, 1918.)

A német nyelvterületen a didaktika szóhasználatának megfelelően a projekt-oktatás fogalma nyert létjogosultságot. A didaktikai elvekhez (célokhoz) rendelik az oktatási koncepciókat, formákat, amelyekhez megkeresik a megfelelő módszereket (Jank, Meyer, 2006). Az egységes fogalom hiányában a projekt-szakirodalom kiválóságai a pedagógiai projekt kritériumainak megadásával, esetenként bővítésével igyekeznek aktualizálni, pontosítani a fogalmat. A német pedagógia szaktekintélye, H. Gudjons szerint a pedagógiai projekt tíz kritériuma a következőkben foglalható össze:

1. A projekt nyílt, szituatív tanítási-tanulási forma, amely a problémát az életből meríti. Nemcsak maga a téma tartalmaz oktatási értéket, hanem a projektben résztvevők vitája, maga a projektkezdeményezés is.

2. A projektoktatásban a résztvevők érdeklődésén alapul a témaválasztás. A projekt tartalma visszatükrözi a közreműködők érdeklődését, amely a projekt során, a gyakorlati tevékenységeken keresztül fejlődik, segít az életszerű helyzetek megélésével.

3. A projektmunka jellemzője az önszervezés és önálló felelősségvállalás. A projektben a tanulók jelölik meg a módszereket, önállóan tervezik meg a tevékenységet, tanár pedig segíti ebben a diákokat.

4. A társadalmi gyakorlat releváns részét képi a projekt, azaz a társadalmi valóság egy szegletét képviseli, kapcsolódik a lokális vagy regionális élethez.

5. A projektmunkát célirányos projekttervezés és cselekedet jellemzi. A tanulási célok minőségét, a cél elérésére választott és alkalmazott kvalitások határozzák meg.

6. A projekt produktum (termék) orientált: a munka eredményének használati értéke adja az oktatás végtermékét, amely az alkotók számára értelmes, hasznos és fontos, lehetőség az önellenőrzésre.

7. A projektmunkában sor kerül valamennyi érzékszerv bevonására: a fej, orr, fülek, szemek, száj, kezek, érzések és érzetek is integrálódnak a tanulási folyamatba. A valóság tapasztalati élmények alapján történő feldolgozása válik lehetségessé.

8. A projekt szociális tanulási forma: az együttműködés és a kooperáción keresztül, az interakciókban elsajátíthatók és megtanulhatók a viselkedési modellek.

9. Interdiszciplináris tanulás: a valóság összefüggéseinek a tantárgyi korlátokat átlépő, komplex értelmezése, amelyet a team-teaching segítségével lehet megvalósítani.

10. A projekt lehetőség szerint érintkezik a tanítási folyamattal (a curriculummal), optimális esetben annak integráns része, amely kritérium egyben a projektoktatás határát is jelenti (Gudjons, 1986).

A fogalmi pontosításokban, a kritériumok bővítésében jelentős szerepet kapnak Bastian, Gudjons 1986, Frey 1982, Hänsel, 1996, Schratz, 1997, Wicke, 2004. (Jank, Meyer, 2006)

A projektoktatás hazai tolmácsolója Hortobágyi Katalin.

„A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.” (Hortobágyi, 1991)

M. Nádasi Mária 2003-ban megjelent összefoglaló munkájában, a német szerzők nyomán: a projekt – összetett, komplex feladat elvégzésének feltételeit, folyamatát, eredményeit meghatározó terv. A pedagógiai projekt témája összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származik. A projekt magába foglalja a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározását, a munkamenet és az eredmények megtervezését, kivitelezését és az eredmények prezentálását. (M. Nádasi, 2003) A projektpedagógia, mint stratégia jelenik meg, amely a pedagógiai projekttel való tanulást, a céloktól függően a stratégia részeként értelmezi. Ebben az értelemben beszélhetünk többféle projektstratégiáról, akár iskolai (helyi) projektstratégiáról. (Hegedűs, 2002).

A projekt szót gyakran használjuk, az élet más területein is megszokott munkaforma, ezért érdemes a pedagógiai projektet elhatárolni, pontosítani, ebben segítenek a kritériumok. A gyakorlati életben sokszor a projekten csak a tervet értjük, ám a pedagógiai projekt komplex cselekvéssor, amelynek négy fontos lépése van: 1. témaválasztás, 2. tervezés, 3. kivitelezés, 4. értékelés. A négy szakaszban, amelyek további alszakaszokra bonthatók, a tanulók egyenrangú bevonása szükséges. Ha a projekt jellege, a tanulók életkori sajátosságai vagy a tananyag ezt nem teszi lehetővé, és nagyobb a tanári irányítottság, illetve nem teljesülnek a kritériumok, akkor projektorientált tevékenységről beszélünk. A projektmódszerrel történő tanulás előnye, hogy lehetőséget ad a holisztikus szemlélet alkalmazására, a komplex készségfejlesztésre, a kooperáció és az autonómia fejlesztésére, a differenciálásra, a rugalmas tervezésre. (Frey, 1982, Hortobágyi, 2002, M. Nádas 2003)

A projektmódszer a hazai közoktatásban jelen van a kisgyermekkorai neveléstől a felsőoktatásig, az alternatív és reformpedagógiai iskoláktól a közoktatásig. A projektmódszer egy régi új módszer, amely a két világháború közötti reformpedagógiai iskolák gyakorlatában, a tapasztalati tanítás hagyományai pedig a tanítóképzésben erősen jelen voltak, tehát nem gyökértelen. (Németh, 2003) A rendszerváltás előtti magyar reformkezdeményezésekben is megjelenik olykor egy-egy elem belőle (szentlőrinci iskola-modell), másrészt beszivárgott az idegen nyelvoktatás tankönyveivel, módszertani kultúrájával. Az első projektkonferenciát 1998-ban szervezik Kecskeméten (Hegedűs, 1998), de hamarosan hivatalosan is szabad utat kap. A projektmódszert 2003-tól kormányrendelet teszi legitimé a közoktatásban, a 2004-05-ös tanévtől a kétszintű érettségi vizsga részét képezi a projekt több tárgyban is, például népismeret, biológia, vizuális kultúra tantárgyakból. A nemzetközi német nyelvvizsga (DSD) szóbeli részét is egyéni projektmunka képezi, de a tanulóknak és az iskoláknak lehetősége van, hogy olyan nemzetközi projektekben vegyenek részt, amelyek erősítik az európai dialógust a különböző nemzetiségű tanulók körében, segítik egymás elfogadását. (Verók, Vincze, 2012)

Projekttapasztalatok: pro és kontra

A hazai pedagógusok nagy részének módja van tájékozódni a pedagógiai kultúra folyamatosan újuló elemeiről, és elsajátítani a leghatékosabb módszertani gyakorlatokat. A 21. századra megváltozott tanár szerep, inkább negatív érzéseket vált ki a kollégákból, úgy vélik, túl sok feladat hárul rájuk és az iskolára. Nehezen szembesülnek a megváltozott elvárásokkal, ám a hétköznapi nyomása arra ösztökéli többségüket, hogy tovább képezzék magukat, és igénybe vegyék a pedagógia modern eszköztárát. A nappali tagozatos hallgatók sokszor korábbi projektélmény hiányában nagy érdeklődéssel sajátítják el a projektpedagógiát. Az idősebb korosztály, akik a levelező tagozaton egészítik ki diplomájukat, élve

a mesterképzéssel, bár vegyes előzetes ismeretekkel, de motiváltan viszonyulnak a megújulást kínáló lehetőségekhez, az új módszerekhez. Általában elmondható, hogy az iskolai továbbképzéseknek köszönhetően – a kooperatív technikákat, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, és a konfliktuskezelés módjait a gyakorló pedagógusok nagy része ismeri. A projekt módszer is ismerősen cseng, sőt legtöbb iskola gyakorlatában megtalálható. A leginkább jellemző téves értelmezés, hogy az iskolák szinte mindent projektnek neveznek, ami korábban sportnap, ünnep, farsang volt, anélkül, hogy lényegi változás történt volna annak megszervezésében. A lelkes projekttervezők leginkább a gyereket, mint aktív érdeklődőt, mint aktív cselekvőt felejtik ki a projektből.

A tapasztalati élmények megerősítését kívánta alátámasztani a projekt módszer alkalmazását vizsgáló nem reprezentatív kutatás, amely a következő feltételezésekből indult ki:

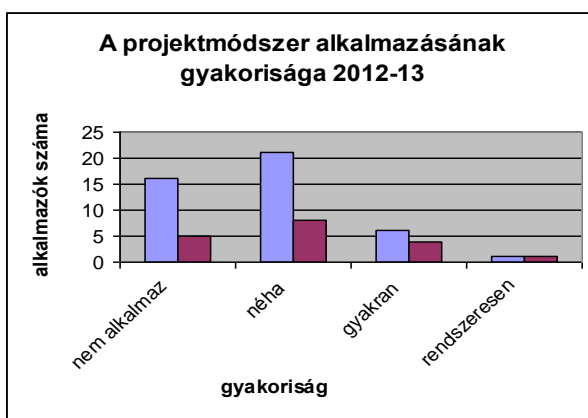
1. A nappali tagozatos hallgatók kevés projektélménnyel rendelkeznek, hiányosak a projekt módszerről az ismereteik.
2. A gyakorló pedagógusok jobban ismerik a projekt módszert, de ismereteik hiányosak.
3. A gyakorló pedagógusok egy része szívesen alkalmazza a módszert, de az általuk szervezett projektek, többségében „csak” a projektorientált oktatás kritériumainak felelnek meg.

A vizsgálatokat az EKF-en, 2009 és 2013 között, a nappali tagozatos BA-képzésben, és a levelező tagozaton, a mestertanárképzésben részt vevők körében végeztük. A Neveléstudományi Tanszék profiljának megfelelően többségében voltak a pedagógiai BA és a pedagógiatanár MA hallgatók. A 2009-10-es tanév első félévében 41 főt kérdeztünk meg a pedagógiai munka nehézségeiről, a támogatásának lehetőségeiről.¹ A nappali tagozatos képzésben 23 mesterképzésben tanuló hallgató projektismereteit követtük nyomon (ebből 18 pedagógiatanár). A 2011-12. tanév második félévében 46 fő levelező képzésben résztvevőt kérdeztünk meg a pedagógiai kompetenciák területén az előzetes elvárásaikról és az elért fejlődésükről. Külön kérdésben kitértünk a projektoktatással kapcsolatos ismereteikre. A 2012-13. tanév őszi szemeszterében, 18 végzős, pedagógiatanár töltött ki hallgatói elégedettségi és az elektronikus portfólió használatáról szóló kérdőívet. A korábbi félévekben további 48 hallgatót kérdeztünk meg a portfólió tapasztalatairól. 2010 és 2018 között 120 tanári portfólió értékelése és öt Projektpedagógia szeminárium 110 projekt feladata járul hozzá a projekttapasztalatok elemzéséhez. A kérdőívek eredményeinek összegzése mellett, a portfóliók értékelésekor az oktatók észrevételeinek figyelembevétele, a projektfeladatok tartomelemzése (tartalmi és formai) és értékelése, illetve a személyes beszélge-

¹ A kérdőíves vizsgálatot a TÁMOP 4.1.2-08/1/B komponens 10. alprojekt (2009-11) keretén belül végeztük.

tések kapcsán szerzett ismeretek adják a projektmódszerrel kapcsolatos elemzés alapjait.

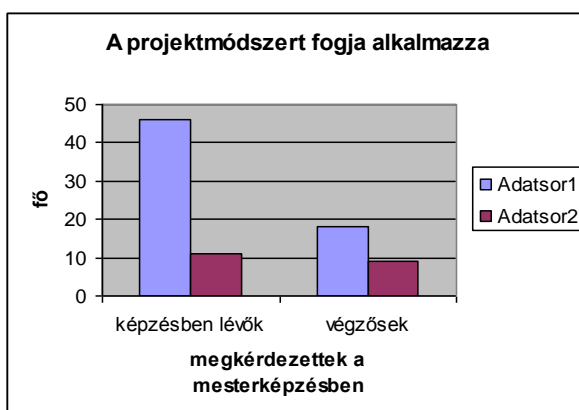
1. ábra: A projektmódszer alkalmazásának gyakorisága (2012-12), N:74



A projektmódszer alkalmazásának gyakoriságát vizsgálva a képzésben lévők-ről megállapítható, hogy a megkérdezettek kb. egyharmada nem alkalmazza a módszert. Csupán egy fő jelezte, hogy rendszeresen él a projektmódszer kínálta lehetőséggel. (Ez meglepő, mivel több nyelvszakos is van a hallgatók körében, akik gyakorló pedagógusok, és az angol nyelvkönyvek többségében jelen van a „project” feladat.) A megkérdezettek fele válaszolta, hogy néha használja a módszert. A nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy szívesebben vesznek részt az iskolai projektben, amelyeknek a szervezése közös feladat, kisebb felelősséget jelent. A projekthez való viszonyt árnyalja, hogy a képzésben lévő 46 főből kilencen, a végzettek közül pedig négyen nem tanítanak. Az előképzettségüket tekintve a hallgatóknak egyharmada általános iskolai tanár, másik egyharmada óvópedagógus vagy tanító, a harmadik harmad pedig a pedagógia más területein dolgozik: gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, kollégiumi nevelőtanárok, pedagógiai intézetek munkatársai.²

A projektmódszerhez való viszonyt nem könnyű megváltoztatni, a heterogén összetétel ellenére csak kevesen vélik úgy, hogy tudatosan fogják alkalmaznia projektmódszert.

² Ez az arány az utóbbi két évben az óvópedagógusok, kisgyermekkori nevelők, tanítók arányában tolódik el.



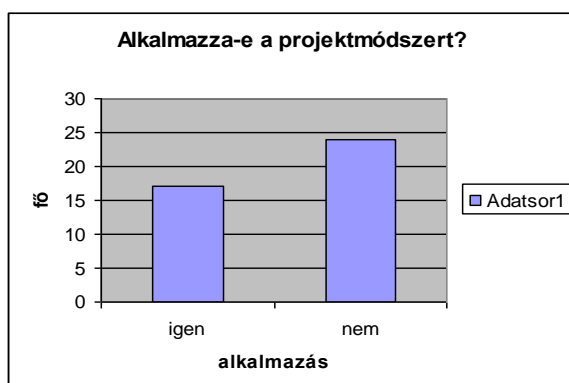
2. ábra: A projektmódszer iránti elkötelezettség
(N:74, Képzésben lévők: 46, végzősök: 18)

A képzésben lévők körülbelül 20% gondolja, hogy a projektmódszert beilleszti pedagógiai gyakorlatába. Sokan nem tartják összeegyeztethetőnek saját munkájukkal (mint fejlesztők, gyógypedagógusok, gyermekvédelemben dolgozók). Az iskola világában élők, függetlenül attól, hogy a tanításhoz nem közvetlenül kötődnek, szívesen vesznek részt az iskolai projektekben. A végzettek körében, remélve, hogy a több tantárgyban megjelenő módszertani ismeretek (Tanulás mestersége, Projektpedagógia, Pedagógiai tárgyak tanításának módszerei) hatására pozitívan változik az arány, a hallgatók fele gondolja, hogy projektet fog csinálni. Az iskolai gyakorlatok hatásáról sem szabad megfeledkezni, a középiskolákban eltöltött idő a legtöbb hallgató számára egy új világgal való megismerkedést jelentett. Az EKF Gyakorló Iskolája, illetve a referencia iskolák pedagógiai kultúrája megtermékenyítő hatást gyakorol a hallgatókra. Ezek a tapasztalati élmények tükröződnek vissza a projektattitűdjükben.³

Érdekes információkat adott a mentortanárok körében végzett felmérés, mivel ők valóban az iskola belső világának képviselői.

A mentortanárok közül négyen nem tanítanak, valamennyien általános iskolai vagy középiskolai tanárok. Meglepő, hogy az ő projektkultúrájuk is viszonylag alacsony, több mint a fele a mentoroknak nem alkalmazza a projektmódszert. A tanórai megoszlás változatos képet mutat: angol, kémia, matematika, földrajz, informatika, osztályfőnöki óra, dráma és tánc került megjelölésre az iskolai közös projektek mellett. Elgondolkodtató, hogy nem jelenik meg a magyar, történelem és a fizika tantárgyakban.

³ A vizsgált 46 képzésben lévő a 2013-as tavaszi szemeszterben végzett, portfólióik projektreflexiói növekvő projekt elkötelezettségről vallanak.



3. ábra: A mentorképzésben részt vevő hallgatók a projekt módszerről (2009-10) N:41

A helyi kvalitatív méréseket érdemes összevetni az országos vizsgálatokkal. Bár kevés országos mérés született ezen a területen, a kezdeti időszakhoz képest van előrelépés. Radnóti Katalin, 2006-ban 554 fős vizsgálatában megállapította, hogy az általános iskolai tanárok valamivel szívesebben (de kb. fele egyáltalán nem használja) alkalmazzák a módszert, mint a középiskolai tanárok (egyötöde nem alkalmazza). 1-től 5-ig terjedő skálán az általános iskolai tanárok 2,44-re, a középiskolai tanárok 2,09-re értékelték a módszert. A módszer iránti fogékonyságban felfedezhető némi tantárgy-specifikusság, miszerint a magyar tanítók nyitottabbak a módszer iránt, mint a matematika (vagy fizika) tanárok. (Radnóti, 2006) A szakképzésben dolgozók körében végzett vizsgálat eredménye valamivel kedvezőbb. 2,64-es átlagot kapott az iskolai kérdőív eredményeként a projekt módszer, amelyet kiegészít, hogy az egyetemet végzettek kevésbé alkalmazzák, a nők pedig szívesebben élnek a módszerrel.⁴ A 2003-as *Jelentés a magyar közoktatásról* adatai szerint, amely 1200-as minta alapján készült: a tanárok 10% alkalmazza több tantárgyban a projekt módszert, 20% egy tantárgyban, 70% nem alkalmazza (Halász, Lannert, 2003).⁵

A projektek tartalmi elemzésénél vizsgálat tárgyát képezte a projektek témaválasztása, időtartama, típusa, célja, közoktatás színtere (óvoda, iskola, szakképzés), továbbá a formai elemzésnek tárgya volt, hogy megfelelnek-e a projektek a projekt kritériumoknak. A vizsgált kb. 120 projektfeladat (szemináriumi feladat) és a portfóliók elemzésénél más tantárgyaknál bemutatott projektek, legtöbbször a multikulturális nevelés tantárgya vagy az iskolai gyakorlatok kapcsán felmerülő projektek kerültek megjelenítésre.

⁴ Sutyinszki Zoltán (2012, MA szakdolgozat, 2002)

⁵ 2005-ös saját vizsgálat eredménye (nem reprezentatív, 300 középiskolából 58 értékelhető válasz) megegyezik a 2003-as *Jelentések* adataival. Forrás: *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. (2007, PhD disszertáció)

A témaválasztás alapján megállapítható, hogy a leggyakoribb területek: a környezettudatos nevelés, környezetvédelem (Víz Nap, Föld Nap, erdei tábor). Rendkívül népszerűek az ünnepek, hagyományok (karácsony, farsang, húsvét, névadó), amelyek sok esetben korábbi iskolai programok átnevezését jelentik, valóságos projektelemek nélkül. A tanulók választhatnak, hogy a tanárok által megszervezett (egyébként ötletes) feladatok közül, melyiken vesznek részt. Minden pedagógiai intézményben jelen vannak a sportrendezvénye (akadályverseny, túra, kirándulás), a tantárgyi projektek, versenyek, vetélkedők (angol, német, magyar, nemzetiségi, zenei, biológia) és a szakmai rendezvények.

Többségében egynapos (néha kettő vagy több) projektekre kerül sor, ami nem bontja meg a tanítás rendjét, mert egységesen érinti az intézmény egészét. A kisebb projektek délutáni rendezvényként egészítik ki az iskolai programot. A projektek célja a kompetenciafejlesztés különböző területei, némely esetben az egyéni fejlesztés igénye is megjelenik. Az óvodától jelen vannak, különböző intenzitással és eredményekkel, az általános iskola minden szintétől a szakképzésig, a kollégiumi nevelőtanárok gyakorlatáig.

A bemutatott projektek jelzik, hogy a projekttervezés lépéseit a többség jól ismeri, ennek ellenére a legtöbb projekt nem valódi projektet takar, hanem csak a projektorientált oktatás kritériumainak felel meg. A legáltalánosabb hiba, hogy a pedagógusok többsége nem tud elszakadni a régi gyakorlattól, úgy érzi magát biztonságban, ha ő mondja meg, mit kell csinálni. A gyerek érdeklődése, bevonása a tervezésbe szinte mindig elmarad! Ezen a ponton el is veszítettük a legfontosabbat, a belső motivációt, az önszervezés, a felelősség kialakításának a lehetőségét.

A projektek tartalmi elemei és a szemináriumi beszélgetések egyaránt arra utalnak, hogy a témaválasztásban a tanár a kezdeményező. Egyedi ötletek ritkán bukkannak fel, nem vagy csak ritkán jelenik meg az interdiszciplináris együttműködés igénye, általában nagy az iskolától, az iskolavezetéstől a függés. Az iskolai projektek, amelyek projektnap formájában jelennek meg a legkedveltebbek, és ha a diákok kezdeményezéseit nem vagy alig veszik is figyelembe, a tanárok az előkészítő munkát projektszerűen végzik. Így inkább a tanárok projektjéről beszélhetünk, ami viszont sok ötletet szabadít fel közöttük.

A legtöbb projekt produktum-orientált, elvétve bukkan fel egy-egy tanulási folyamatra épülő vagy kutató projekt. Ritkák a nemzetközi projektek, jól működik a szakképzésben a Leonardo program, az általános és a középiskolákban a Comenius-program, amely főként a külföldi partnerek kezdeményezésére sikeres projekteket hoz életre. A projektek gyenge pontja az értékelés, ami legtöbbször csak formálisan jelenik meg (tantestületi értekezleten beszámoló, a résztvevőkkel megbeszélés formában értékelés).

Az iskolai projektek ritkán mutatnak túl az iskola világán, alig vonnak be a gyakorlati élet más területéről személyeket, a szülőket is leginkább csak közönségnek tekintik. A projektek lebonyolításában nehézséget jelent a pénzügyi felté-

telek előreteremtése, sokszor az alapvető eszközigény is gondot okoz. A tanórai kereteket átlépő projektekre, esetleg több tanárt mozgató projektet nem szívesen vállalnak a pedagógusok. A projektek során az osztályozás, mint nehézség fel sem merül, mert nincs a tanulási folyamathoz szorosan kapcsolható projekt.

A projektben részt vevő tanárok szinte kivétel nélkül lelkesek, nem az akadályokra fókuszálnak, hanem a diákok fejlődését segítő, az ő érdekeit szolgáló, minél érdekesebb és látványosabb projekteket gondolkoznak. A projektekkel járó többletmunka ellenére szívesen vállalják a terheket, legfontosabb célként azt tartják szem előtt, hogy a tanulói sikerhez jussanak. A megváltozott tanárszerep elfogadásával szervezővé, facilitátorrá alakulnak, a háttérből irányítás még kevésbé megy, de a feladatok differenciálásával, a team-munka szervezésével már jól boldogulnak. A régi beidegződések még erősen élnek, ezért felejtődik ki olykor éppen a tanuló a projektből.

Összegzés

A tanárképzés jelenlegi tapasztalatait összegezve megállapítható, hogy a projekt módszer sikerei még szerények Magyarországon. Sokak számára még hiányosak az elméleti ismeretek, másoknak a gyakorlatba átültetése okoz még nehézséget. A pedagógiai projektet, mint nyitott tanulási-tanítási formát, amely alapvetően a tanulói érdeklődésen és egyéni aktivitáson alapul, még a tanároknak csak egy része alkalmazza sikeresen. A projektoktatás kritériumai sok esetben nem érvényesülnek, az esetek többségében a projekteknak nevezett feladatok, csak a projektorientált tanulás jegyeinek felelnek meg. Sajnos, gyakran csak az iskolai események átnevezésében merül ki a projektgyakorlat. A projektek témaválasztásában megfigyelhető a tradíciókhoz való erős kötődés. A nemzetközi projektek kínálta együttműködési formák csak szűkösen kerülnek kihasználásra. A nemzetközi projektekre bekapcsolódó iskolák jelentős előnyhöz jutnak azzal, hogy jó gyakorlaton keresztül ismerhetik meg a projekt munkát. A már jól működő, jelentős tapasztalatokkal rendelkező projektpartnerek sok segítséget adnak, példát mutatnak, motiválnak.

A projekt módszert alkalmazók többsége pozitívan vélekedik a módszerről, de nem tartja kizárólagosnak az oktatás színvonalának emelésében. Ereje egyelőre az újszerűségében van. Kevésbé tudatosul, hogy az új módszer jól kiaknázható a tanulók esélyegyenlőségének biztosítására, és lehetőséget ad a differenciálásra, segíti a hatékony integrációt. A diákok tanuláshoz való viszonyában sokszor hiányolt a felelősségteljes hozzáállás, a módszer segítségével pedig remekül fejleszthető az önálló munkavégzés, a tudatos tervezés, az önkontroll. Az iskola falain kívüli világgal szoros kapcsolatot teremtő, a gyakorlati élethez kötődő projektek segítik a tanulókat abban, hogy aktív felnőtté váljanak, a társadalom igazi, felelős polgárai lehessenek. A hazai projektoktatás még többnyire a tanórákon kívül zajlik, kevés a curriculumba épülő projekt. A projektvezetők álta-

lában megelégednek a projekt végtermékével, és ritkán alkalmaznak a projekteket lezáró differenciált értékelést.

Az eddigi mérések azt mutatják, hogy a projekt módszernek nem sikerült behatóan megjeleníteni a magyar közoktatásban. Bár biztató, hogy jó példákkal is találkozunk, és ma már nemcsak a reform- és alternatív iskolák pedagógiai kultúrájában van jelen. Örömteli az is, hogy tanítók és az óvopedagógusok egyre fogékonyabbak a módszer iránt, őket sokkal kevésbé korlátozzák az (tanórai) időkeretek. A kilencvenes évekbeli indulást követően lassan vált ismertté a projekt módszer. A magyar oktatásban már korábban meglévő kísérletek, reformpedagógiai hagyományok ellenére nem váltak a magyar iskolák nyitottá az új módszerek irányában, az oktatásban bekövetkező számos tartalmi és formai változás ellenére, nem ment végbe gyökeres módszertani megújulás. Érdemes lenne a kutatásoknak a módszertani kultúra elemzésére hangsúlyt fektetni. A projekt módszer esetében differenciáltan vizsgálni a különböző pedagógiai helyzetekben, iskolatípusokban: a projektek gyakoriságát, tartalmát, nagyságát, formáját, hatékonyságát. A magyar pedagógusok nagy része még ma is bizonytalan az új módszerek területén, az időhiányra, a többletmunkára, az új módszerek nehéz beillesztésére panaszkodva, szívesebben élnek a régi, bevált módszerekkel, holott a 21. század kihívásai egyre erősebben kopognak az iskola falain.

Irodalom:

- Bastian, J. ,Gudjons, H. (1986): Das Projektbuch. Bergmann und HelbigVerlag, Hamburg. 14-28.
- Bastian, J. ,Gudjon, H. (Hrsg.) (1988): Das Projektbuch. Bergmann - HelbigVerlag, Hamburg.
- Barroso, J. M.(2010): Európa – 2020 stratégiáról.
ec.europa.eu/europe2020/documents/president-barroso/index_hu.htm
- Dewey, J. (1912): Az iskola és a társadalom. Franklin Társulat, Budapest.
- Delors, J.(1997): Oktatás - rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI: századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.)(2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
ebookbrowse.com/fa/falus-didaktika (Letöltés:2013.06.29.)
- Frey, K.(1982): Die Projektmethode. BeltzVerlag, Weinheim und Basel.
- Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Kft., Budapest.
- Halász Gábor (2007): A jelen és a jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában.
[http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm)
(Letöltés: 2013.06.29.)

- Halász Gábor, Lannert Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003.
www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar-0906176(Letöltés: 2013.06.29.)
- Hänsel, D.(1997): Mit Projekten beginnen.In: Handbuch Projektunterricht. BeltzVerlag, Weinheim.
- Hegedűs Gábor (szerk.)(1998): A projektmódszer elmélete. I-II. kötet. KTKF, Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (2002): A projektmódszer III. OM és KFTFK Kecskeméti Főiskola, Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (2002): Projektpedagógia. KFTFK, Kecskemét.
- Hortobágyi Katalin (1991): A projekt módszer. Iskolakultúra, 5. sz.. 66-67.
- Hortobágyi Katalin (2002): Projekt-kézikönyv. Válogatás a hazai és a külföldi projektirodalomból. (Javított és bővített kiadvány), IF Alapítvány OKI, Budapest.
- Jank, W. ,Meyer, H. (2006): Didaktische Modelle.9. Auflage, CornelsenVerlag, Berlin.S. 304-338.
- Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet KFT, Budapest.
- Kilpatrick, W. H. (1918): A projektmódszer (Fordította: Mayerné Zsádón Éva)
- M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. ELTE BTK, Budapest.
- Németh András (2003): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában?
members.iif.hu/rad8012/pedagogia/Oktatasi-modszerek.doc(Letöltés: 2013.06.29.)
- Réthy Endréné (1997): A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiában. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete.Telosz Kiadó, Budapest. 150-163.
- Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schulelebiggestalten. Anregungenzu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz Verlag, Weinheim.
- Verók Attila, Vincze Beatrix (2012): A projektmódszer elmélete és gyakorlata.
www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../0005.../41_projektmunka.pdf (Letöltés: 2013.06.29.)
- Wicke, R. E. (2004): Aktiv und kreativlernen. Projektorientierte Spracharbeitim Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Max HueberVerlag, Ismaing.
- Z. Karvalics László (1999): Iskolai hálózatok: a világgazdasági kihívásoktól a versenylőny tervezésig.epa.oszk.hu/00000/00035/00024/1999-02-k-ZKarvalics-Iskolai.html

Gaál Gabriella

A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA OKTATÁSA AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉKÉN

Bevezetés

A XXI. század első évtizedeiben a környezetünket számos globális probléma terheli: a túlnépesedés, az élelmiszertermelés növekedésének lassuló üteme, a termőföld eróziója, a sivatagosodás, a vízkészletek szűkössége, a biológiai változatosság veszélyeztetettsége, a változó légkör, a globális éghajlat módosulás, a meg nem újuló erőforrások elhasználódása. A problémák közös vonásai, hogy a helyi gondoktól a Föld egészéig terjednek, és pedagógiai üzenetük van. Az iskolák neveléssel, oktatással, szokások kialakításával, értékrend formálásával foglalkoznak, így szükségszerű, hogy pedagógiai tevékenységükben kiemelten fejlesszék a környezetkultúrát. A megvalósítás kulcsfontosságú szereplői olyan pedagógusok, akik elősegítik a tanulók fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy képesek legyenek megbecsülni az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában, megtanulják az erőforrásokat tudatosan, felelősségteljesen használni, bekapcsolódni a közvetlen és tágabb környezetük értékeinek megőrzésébe és gyarapításába.

1 Környezetpedagógia a képzésekben

„A környezetpedagógia olyan integrált tudomány, amely az adott természeti-társadalmi környezetben jelentkező globális kihívásokra keres és kínál megoldásokat az ökológiai egyensúly fenntartása érdekében, hogy az egyén a természeti-társadalmi környezeti kihívásokra konstruktív válaszokat tudjon adni. *Célja:* a felelős, környezettudatos magatartás kialakítása, az emberi élet minőségének fenntartása, javítása, alapvető környezeti ismeretek, valamint magatartási életviteli minták nyújtásával (Kováts-Németh, 2010.190.o).”

A fogalom igazolja, hogy a környezetpedagógia olyan tartalmat hordoz, amely egyrészt megfelel a kihívásoknak, másrészt az értékek közvetítésével, a

megértés alkalmazásával, a folyamatos cselekvési rendszerrel a széles értelemben vett intézményfejlesztéshez járul hozzá, amely szükségessé teszi, hogy a képzési rendszer különböző szintjein megjelenjen (1. táblázat).

A képzés megnevezése	A tanegység
Pedagógia alapszakos bölcsész	Környezeti nevelés
Pedagógiai-pszichológiai előkészítő modul	Bevezetés az iskola világába
Kollégiumi nevelőtanár mesterszak	Fenntarthatóság pedagógiája

1. táblázat: Környezetpedagógia a képzésekben

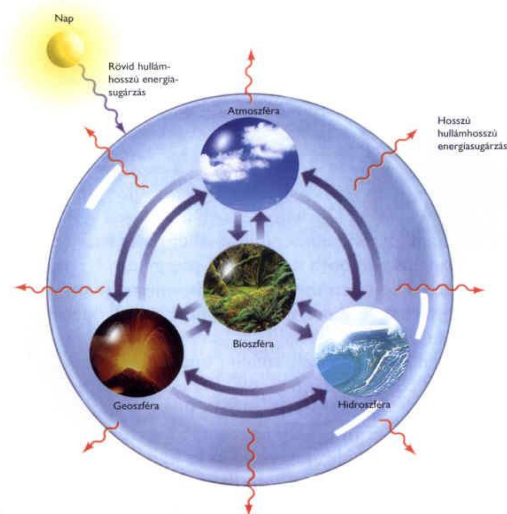
A képzések céljai:

- Értékek és fogalmak meghatározása, amelyek segítik az ember-természet, a természet-társadalom kapcsolatának megértését, a belső természeti és személyes világ alakítását.
- A hallgatók felkészítése a 21. századi környezeti alapproblémák és a földi rendszer megváltozott működésének értelmezésére.
- Képessé tenni a hallgatókat a környezetpedagógia kérdéseinek komplex kezelésére, a megvalósításhoz szükséges módszerek alkalmazására.
- Megismertetni az intézmények lehetőségeit a környezettudatos szemléletmód és életvitel kialakításban.

2 A képzések témakörei

2.1 A földi rendszer alapfogalmai

A cél: a Föld mint rendszer megismerése. A négy fő alrendszer – atmosz-, geo-, hidro-, bioszféra – alapfogalmainak, kapcsolatának feltárása (1. ábra).



1. ábra: A Föld négy fő alrendszere¹

2.2 Globális problémák-globális válaszok

2.2.1 Globális környezeti problémák

Az ember kiemelkedve a természetből, tevékenysége során a legmeghatározóbb felszínformáló tényezővé vált, a szükségletei szerint alakított környezetében súlyos problémákat okozott. Alexander von Humboldt a gazdasági célú dél-amerikai útján szerzett tapasztalatai alapján megfogalmazta, hogy az őserdők kiirtása globális klímaváltozást idéz elő. Svante August Arrhenius 1896-ban irányította a figyelmet arra, hogy a légkör széndioxid koncentrációjának növekedése klímaváltozással jár. A globális problémák kutatása az 1960-as években kezdődött el, neves tudósok – Paul Ehrlich, Rachel Carson – munkássága alapján. Konrad Lorenz 1972-ben *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne* című könyvében olyan a problémákról ír, amelyek magatartásunkat is befolyásolja, és ma is releváns. *A civilizáció nyolc halálos bűne*: a túlnépesedés, az élettér pusztulása, versenyfutás önmagunkkal, az érzelmek fagyhalála, a genetikai összeomlás, a tradíciók lerombolása, a dogmák ereje, az atomfegyverek.

Napjainkra definiálásra került a globális probléma fogalma és megtörtént a világkrízis elemeinek csoportosítása. *A globális probléma fogalma*: Mindazok a társadalmi, gazdasági és környezeti jelenségek, amelyek hatása a Föld egészét érintik, az emberiség jövőjét katasztrófák sorával fenyegeti, melyek elhárítása

¹ Forrás: fold1.ftt.uni-miskolc.hu/~foldshe/foldal01.htm (2013. június 28.)

csak globális mértékben összehangolt cselekvési programmal valósítható meg. *A humán világkrízis elemei:* túlnépesedés, a népesség egyenlőtlen eloszlása a Földön, a szegénység, az éhezés, az iskolázottság hiánya, a gazdag és szegény népek között növvő szakadék. *Az ökológiai világkrízis elemei:* a meg nem újuló erőforrások kimerülésének veszélye, a megújuló természeti erőforrások fokozódó szennyeződése, az édesvízi készletek korlátozottsága, a termőföld erózió, a víz-, talaj-, levegőszennyezések, az üvegházgázok növekedése, az ózonréteg vékonyodása, a gyors erdőfogyatkozás, a hulladék-befogadóképesség korlátozottsága. *A fenntartható fejlődés problémakörei:* a globális szintű éghajlati változás, a globális szintű erőforrásválság.

2.2.2 Globális válaszok

Az elmúlt évtizedekben a globális problémák megoldásával számos konferencia és nemzetközi egyezmény foglalkozott, meghatározva az ökológiai, a társadalmi, a gazdasági, az egészségi és a nevelési-oktatási feladatokat. Képzéseinkben a nevelés témakörével foglalkozó egyezmények szerepelnek hangsúlyozottan, kiemelve a legfőbb megállapításokat.

- *A Belgrádi Környezeti Nevelési Műhely* 1975-ben megtartott konferenciáján először fogalmazták meg a környezeti nevelés fogalmát.
- *Kormányközi konferencia a környezeti nevelésről* Tbilisziben 1977-ben ajánlásokat fogalmaztak meg a környezeti nevelés iskolai és az egész életen át tartó folyamatához.
- *A „Müncheni ajánlás”* 1979-ben megfogalmazta: a környezeti nevelés kivezető utat mutat az ökológiai válságból a tudomány és a technika eszközeivel a probléma megoldási stratégiákban.
- *A „Nemzetközi cselekvési stratégia a környezeti nevelés és képzés terén az 1990-es évekre”* dokumentum a Moszkvában 1987-ben megtartott konferencia eredménye. a cselekvési stratégia meghatározza a környezeti nevelés és képzés elveit, céljait, tartalmát, módszereit és eszközeit.
- *A Thessaloniki Nyilatkozat* 1997-ben kinyilvánította, hogy a fenntarthatóság megvalósításában a nevelést kiemelt fontosságúnak tartja.
- *Az Egyesült Nemzetek Szervezete* 2002-ben a 2005-2015 közötti évtizedet a „Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede”-ének nyilvánította.

A témakörök feldolgozásánál a legnagyobb hallgatói érdeklődés és aktivitás a globális klímaváltozás területén mutatkozik. Egyrészt ez köszönhető annak, hogy a média kiemelten foglalkozik a földi rendszer megváltozott működésének jeleivel, másrészt a folyamatos környezeti pedagógiai tevékenység a „Gondolkodj globálisan cselekedj lokálisan” jelmondat jegyében építhető a felmelegedés megelőzését szolgáló cselekvésekre (2. ábra).

és a kedvezőtlen fordulatok megváltoztatása érdekében törvényi döntések is születtek.

Az iskolai tantervekben a természetismeret, a természetben történő oktatás az 1900-as években kezdett feltűnni. A század közepétől az iskolákban bevezetésre került a szabadban történő oktatás. A természetvédelmi mozgalmak erkölcsi kérdésként kezelték a környezet megóvásának kérdését.

Magyarországon a 90-es évek közepén születtek meg azok a jogi szabályok, határozatok, amelyek a környezeti nevelés törvényes kereteit biztosítják. A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának, a Nemzeti Környezetvédelmi Programnak, a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégiának elfogadásával megerősödtek az intézményes környezeti nevelés törvényi garanciái.

2.3.2 Alapfogalmak

A *környezeti nevelés* olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segítenek az ember és környezete kapcsolatának megértésében; a kapcsolat értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében.

A *környezetpedagógia* hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására.

A *fenntarthatóság pedagógiája* a nevelés átfogó rendszere, amely eszközeivel segít kialakítani egy olyan etikai, érték- és cselekvési rendszert, amely figyelmet fordít a kulturális identitásra, a természet értékeire.

2.3.3 A környezeti nevelés jellemzői

Multi és interdiszciplináris = megjelenik a természet- és a társadalomtudományok mindegyikében.

Rendszerszemléletű = környezeti, társadalmi, gazdasági jelenségek és problémák összefüggenek egymással.

Globális és lokális = a tanulók saját környezetében érzékelhető problémák megjelennek a világban.

Analiztikus és holisztikus = a kérdések vizsgálata egyrészt részekre bontva, elemezve történik; másrészt az egészet megbonthatatlan egységnek tekinti.

Alternatív gondolkodást megvalósító = megoldásoknak több alternatívája van.

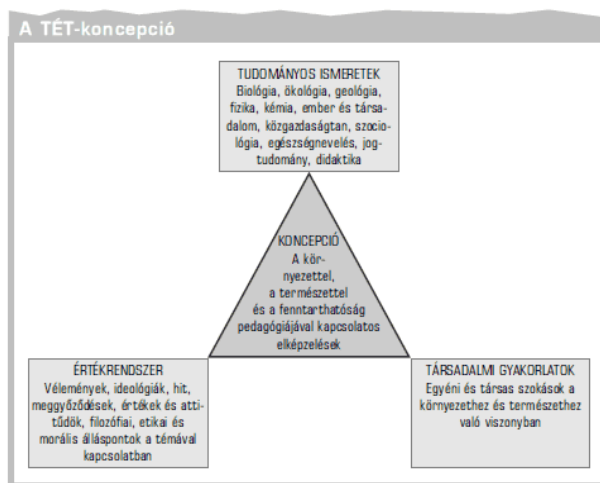
Értelmi és érzelmi = mit váltanak ki a jelenségek?

Folyamatos és egész életen át tartó

Cselekvésre ösztönző = feltételezi az aktív hatékony részvételt.

A 3. ábra a környezeti nevelés összetettségét, három komponensét mutatja Clément (2006) alapján. A három fő tényező határozza meg a környezettel és

természettel kapcsolatos elképzeléseket, ezáltal a környezeti nevelés értelmezését, felfogását: a tankönyvekben, az oktatásban jelenlévő ismeret kötődik az értékrendszerhez és a társadalmi gyakorlathoz.



3. ábra: TÉT-koncepció³

2.4 A környezetpedagógia intra- és extramurális szinterei

A környezetről való ismeretszerzés akkor hatékony, ha a hagyományos tanórai tevékenységek kiegészülnek tanórán kívüli iskolai programokkal, tágítva, gazdagítva a tanulási szintért, kialakítva a többi szereplővel az együttműködést, a felelősség megosztását.

2.4.1 Hagományos tanórai tevékenység

Anyanyelvi órán egy élőlény egy szép táj leírása, olvasása formálja az érzelmi viszonyulásokat; érdekes ismeretterjesztő szöveg elemzése gazdagítja, mélyíti az ismereteket; a szóbeli és az írásbeli megnyilvánulások fejlesztik a kommunikációs készséget.

Történelem órán mód nyílik a tudomány és a technika fejlődésének bemutatására, a lezajlott események környezetre gyakorolt hatásainak elemzésére.

*Idegen nyelv*órákon a lakóhely bemutatása, távoli tájak leírása, környezeti témák fordítása a globális és a lokális szemlélet alakításához járul hozzá.

³ Forrás: <http://www.oki.hu/site/upload/2009/09/2008-02-ta-tobbek-pedagogusok-02.gif> (2013. június 28.)

Matematika a statisztikai adatok gyűjtésével, a bonyolult rendszerek vizsgálatával és modellezésével az absztrakt gondolkodásmódot fejleszti.

Kémia tantárgy a hétköznapi életben, a napi tevékenységekben is jól használható ismereteket nyújt az anyagokról és azok felhasználásáról.

Fizika az erőforrásokkal való takarékoság fontosságát és a hulladékok csökkentésének és hasznosításának lehetőségeit ismerteti meg.

Biológia elemzi az ember és a természet kapcsolatát, viszonyának értékét; bemutatja az élőlények és környezetük szerves kapcsolatának kölcsönhatásait.

Földrajz meghatározza a környezet- és természetvédelem tárgyát; foglalkozik a talaj, a víz, a levegő, a táj és a település védelmével.

Testnevelés az egészséges életmód, a személyi és mentálhigiéné kialakításának fő bázisa; csapatjátékok során a gyerekek személyiségének leplezetlen változtatának megismerésére nyílik lehetőség.

Rajz és a technika órákon elkészített munkák kihelyezve növelik az iskola esztétikai értékét.

2.4.2 Intézményi környezetpedagógiai programok, projektek

A *jeles napi* rendezvények jó lehetőséget biztosítanak a környezeti témák iránti figyelemfelkeltésre, vetélkedő megrendezésére, rajz-vagy fotópályázat meghirdetésére, öntevékeny műsorok összeállítására és megtartására. Az intézmények programjában a leggyakrabban szereplő jeles napok: Föld Napja - április 22, Madarak és Fák Napja - május 10, Állatok Világnapja – október 4.

Az *akciók* lehetőséget nyújtanak a tanulók által feltérképezett helyi vagy globális környezeti probléma tudatosítására, pl.: Öröm-Bánat térkép készítése, parlagfűirtás, békamentés, faültetés, energiatakarékosság, erdőtakarítás.

A *kiállítások* lehetőséget adnak arra, hogy a programokon készített fotókat, projektek produktumait bemutassák a diákok a szűkebb és tágabb társadalmi környezetükben élőknek.

A *zöld könyvtár*, az intézményi könyvtárban külön polcon elhelyezett környezeti témakörökkel foglalkozó könyveket könnyebben átlátják a diákok, szívesebben kutatnak, olvasnak.

A *Mini Meteorológiai Állomás* lehetőséget ad mérések, megfigyelések végzésére, időjárás jelentés készítésére, az adatok grafikonos formában való megjelenítésére, a kapott adatok összehasonlítására az országos időjárás-jelentéssel, a népi jóslásokkal.

2.4.3 Intézményen kívüli foglalkozások

Az *Erdei Iskola* többnapos, a szorgalmi időben megvalósuló, környezethez illeszkedő nevelési és tanulásszervezési egység, amely hozzájárul az érdeklődésen szerveződő, közösségi tanuláshoz, kialakítja a megismerés élményét és a tartal-

mas szabadidős szokásokat. Az erdei iskolai tanulás jelentőségét a 2. táblázat foglalja össze.

Erdei iskolai tanulás	Tantermi tanulás
Az ismeretek elsajátítását döntően a helyszín adta lehetőségek és a tanulók érdeklődése határozza meg.	Az ismeretek elsajátítását döntően a fogalmak, a tananyag egymásra épülésének sorrendje határozza meg.
A tanulók komplexen és integráltan találkoznak a jelenségekkel, az új ismeretekkel.	Az ismeretek tantárgyakhoz, tudományterületekhez kötötten jutnak el a tanulókhoz.
Az ismeretszerzés holisztikus.	Az ismeretszerzés elemző, analitikus.
A tanulási helyzetek a divergens gondolkodást fejlesztik.	A tantárgyak inkább a konvergens gondolkodást fejlesztik.
Gyakran nem szükséges segédeszköz a megismeréshez.	A tanulás tankönyvhöz, taneszközhöz kötött.
A legfontosabb a megismerés élményében való részvétel.	A legfontosabb a megtanult anyag.
Közösségi, csoportban történő tanulás jellemzi.	A tanulás legtöbbször individuális tevékenység.
A közösségi tevékenységek, a tanulási helyzetek, és a szabadidő nem válik el élesen.	A tanulás és a szabadidő térben és időben is elválik.

2. táblázat: Az erdei iskolai és a tantermi tanulás összehasonlítása Lehoczky János nyomán

A *tanulmányi séta*, a *tanulmányi kirándulás* alkalmával mód nyílik a tanulók környezet iránti érzelmi kötődésének, pozitív attitűdjeinek, szokásainak kialakítására, a tapasztalati úton történő ismeretszerzésre.

A *terepgyakorlatok* az elmélet gyakorlatban történő megvalósítását teszik lehetővé. stílusa alapján lehet: passzív szemlélődés „idegenvezetővel”, aki lehet diák vagy tanár, megfigyelés, rögzítés, riportok, interjúk készítése, beszélgetések, aktív komplex természetvizsgálat, mérések végzése.

A Magyar Állatkertek Szövetsége 2001-ben kidolgozta a küldetésnyilatkozatát és fejlesztési stratégiáját, melynek eredményeként létrejött az „állatkert pedagógia”, melynek keretében vállalják, hogy a védett és fokozottan védett állatfajok megőrzése, kutatása, bemutatása mellett oktató központként működnek.

A *Zöld Média* témáival a jövőért felelősséget érzőkhöz szól. Naprakész információkat, híreket szolgáltat a környezetvédelem, természetvédelem aktuális kérdéseiről az ipar, a tudomány, az állami szféra és a téma iránt érdeklődő nagyközönségnek.

2.5 A környezetpedagógia módszerei, stratégiája

2.5.1 A környezetpedagógia módszerei

A módszerek legteljesebb áttekintését nyújtja Kovács-Németh Mária (3. táblázat).

A személyes célok megismerését elősegítő módszerek	Az önállóságot, kreativitást, kutatást elősegítő módszerek	Az együttműködést feltételező módszerek
hangos gondolkodás	megfigyelés	projekt módszer
támogatott felidézés	kísérlet	kooperatív eljárások
fogalmi térkép	mérés	játék
beszélgetés	gyűjtés	szerepjáték
heurisztikus beszélgetés	elemzés	szituációs, dramatikus helyzetgyakorlatok
vita	tervezés	tanulmányi kirándulás
tanulói kiselőadás	vizsgálat	vetélkedő
szerepjáték	adattfeldolgozás	verseny
elbeszélés	elemzés összehasonlítás	tárlatvezetés
magyarázat	rendszerezés	rendezvények szervezése
szemléltetés	kutatás	
	kérdőíves felmérés	
	interjúk	
	exploráció	
	terepkutatás	
	alkotás	
	esettanulmány	
	tanulási szerződés	
	házi feladat	
	hatásvizsgálat	

3. táblázat: A személyes célok megismerését, az önállóságot, kreativitást, kutatást elősegítő, az együttműködést feltételező módszerek⁴

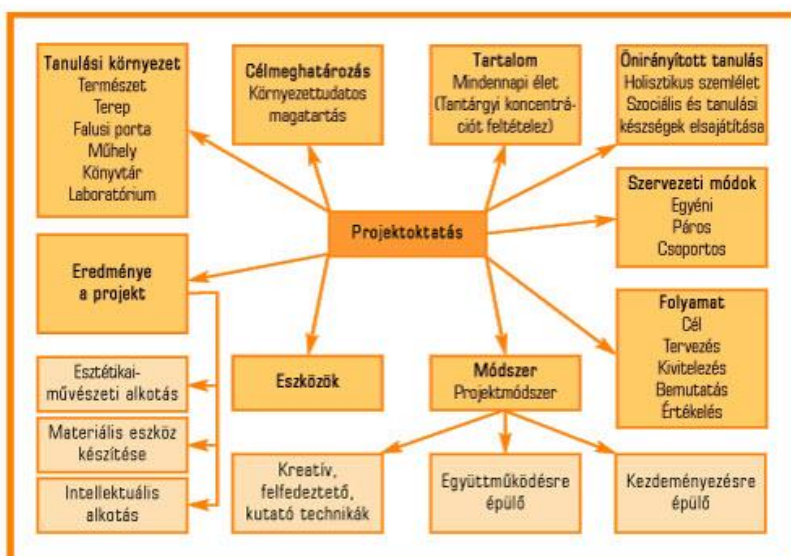
„A személyes célok megismerését elősegítő módszerek azok, amelyek biztosítják a tanulók előzetes tudásának megismerését; elősegítik a hitek, tévhitek feltárását, a tanulói észrevételek megismerését, a reflektivitást: a tanulók kezdeményezésének megvalósulását.

⁴ Forrás: Kovács-Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft., Pécs, 210.o.

Az önállóságot, kreativitást, kutatást elősegítő módszerek, amelyek az új ismeretek megismerési folyamatában a tervezés és kivitelezés során a tanulás tanulását alapozzák.

Az együttműködést feltételező módszerek, amelyek az önszabályozott tanulás során megszerzett, használható tudás eredményét a bemutatás, értékelés, korrekció lehetőségével tovább tökéletesítve sikert eredményez mind a csoport (közösség) mind az egyén számára (Kováts-Németh, 2010. 231.o.).”

2.5.2 A környezetpedagógia stratégiája a projektoktatás (4. ábra)



4.ábra: A projektoktatás mint oktatási stratégia⁵

A kidolgozott és a közoktatásba széles körben bevezetésre került új, alternatív módszerek „életben tartása” fontos cél kell, hogy legyen, mert alkalmazásukkal hosszú távon igen jó eredmények várhatóak.

A projekt pedagógia a tanár-diák közös tevékenységére épít, nagyfokú szabadságot biztosítva a célok kiválasztásában, a tervezésben, a feladatok megvalósítása során. Az önállóság és a feladatok érdekessége megteremti a motivációt, pozitívan alakítja a tanuláshoz való viszonyt, a pedagógusok és a diákok interakcióit, az együttműködési készségeket. A projektoktatás nélkülözhetetlen azokban a komplex témakörökben, amelyekben a konkrét tapasztalatszerzést előfeltételező összefüggések megértése, magatartásformák elsajátítása a cél, melyben a

⁵ Forrás: <http://www.oki.hu/site/upload/2009/06/2006-10-ta-Kovatsne-Fenntarthato-12.png> (2013. június 29.)

diákok felelősségteljesen gondolkodnak, motiváltak, problémamegoldóak, kreatívak, képesek alkalmazni a kutatásos és a felfedező tanulási módszereket, tudnak önállóan és csoportmunkában is dolgozni.

2.6 Védett természeti és kulturális értékek

2.6.1 Nemzeti Parkok Magyarországon (5. ábra)

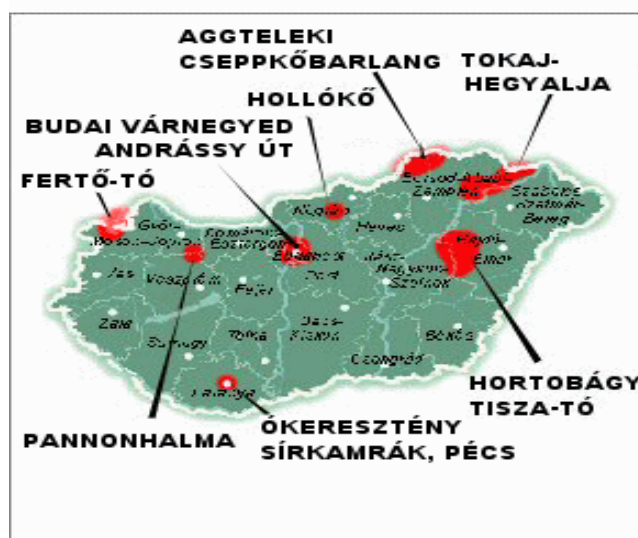


5. ábra: Magyarország nemzeti parkjai⁶

Hazánk területének mintegy 10 százaléka természetvédelmi oltalom alatt áll. Tíz nemzeti parkunkban, 38 tájvédelmi körzetünkben és számos természetvédelmi területünkön *természetvédelmi látogatóközpontok, bemutatóhelyek, a tanösvények és a szakvezetési túrák* biztosítják a természeti értékek, örökségek megismerésének lehetőségét.

⁶ Forrás: www.mozaweb.hu/Lecke-Foldrajz-Foldrajz_8-Alfoldjeink_nemzeti_parkjai_kiegészito_anyag-1000848 (2013. június 29.)

2.6.2 Világörökségek Magyarországon (6. ábra)



6. ábra: Világörökségek Magyarországon⁷

A helyszínek lehetőséget nyújtanak a nemzetközi szempontból is kiemelkedő egyetemes értékek, kulturális örökségek, védett természeti területek megismerésére.

Befejezés

Gyulai István figyelmeztető szavai:

„A fenntarthatóság a környezet és társadalom minden kérdését együttesen szemlélő és megfontoló tudatos társadalmat követel. Nemcsak tudatos döntéshozókra, társadalmi csoportokra, de minden egyes ember változására, tudatosságára, együttműködésére is szükség van.”

⁷ Forrás: http://www.info.tourist.com/data/hungary/_hu_vilagorokseg.html. (2013. június 29.)

Irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. Magyar Közlöny 2012. évi 66.szám. 10635-10848.
- Hanák Zsuzsa – Dorner László (2012): *Jó gyakorlatok - sikeres pedagógiai innovációk Egerben. Képzés és Gyakorlat 10.* (3-4). 177-186.o.
- Horváth László – Pornói Imre (1997): *Neveléstörténet*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Kiss Ferenc-Zsiros Anita (2006): *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*. Oktatási segédanyag. Nyíregyháza.
- Kováts-Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft., Pécs.
- Kovátsné Németh Mária (2009): *Fenntartható oktatás és projektpedagógia*. Új Pedagógiai Szemle, (59). június 17. (www.ofi.hu) (2013. június 29.)
- Kuthi Adrienn (2001, szerk.): *Globális problémák*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc.
- Konrad Lorenz (2002): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben* avagy A környezeti nevelés gyakorlata. Raable Klett Könyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Varga Attila (2003): *A környezeti nevelés a magyar közoktatásban – az ökoiskolák szemszögéből*. In: Új Pedagógiai Szemle, (53). 5. sz. 55-68.o.
- Victor András (1998, szerk.): *KN Szer-Tár – Műhelyszervezési kézikönyvek: A környezeti nevelés fogalma*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Vöcsei Katalin – Varga Attila – Horváth Dániel –Graça Simoes de Carvalho (2009): *Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei?* Új Pedagógiai Szemle, (59). szeptember 30. (www.ofi.hu) (2013. június 28.)

Jászi Éva

„GYÖNGYSZEM AZ ÉKSZERDOBOZBAN” – PEDAGÓGUSHANGOK AZ EGYÜTTNEVELÉSRŐL

Az utóbbi évtizedben az egyik leginkább vitatott oktatási kérdés hazánkban is a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatos dilemma. Ennek középpontjában ma már nem az a kérdés áll, hogy szegregáltan vagy integráltan oktassuk a sajátos nevelési igényű tanulókat, hanem az, hogy hogyan tegyük mindezt. Az integrációs gondolat hívei szerint az ép és fogyatékos gyermekek iskolai együttnevelése előfeltétele a fogyatékos emberek komplex társadalmi integrációjának.

Az együttnevelés jogi feltételei megteremtődtek, a folyamat kétségtelenül elindult és az integrációs hullám „cunami módjára” söpört végig az oktatás minden területén, állásfoglalásra készítette a pedagógiai gyakorlat minden szereplőjét. A törvény biztosította feltételeknek a napi gyakorlatban, az egyes intézményekben való megjelenése meglehetősen lassan, és igen eltérő módon zajlik. A fizikai akadálymentesítés néhol látványos, máshol kevésbé látványos módon zajlik, de vajon hol tartunk napjainkban a pedagógusok gondolkodásában, a „fejekben történő akadálymentesítés” terén?

Kutatási előzmények

Hazai és nemzetközi kutatások sora foglalkozott azzal, hogy az együttnevelés résztvevői milyen módon élik meg ezeket a változásokat. A téma szakirodalmát időrendben áttekintve, kirajzolódik előttünk, hogy mind hazai, mind nemzetközi vonatkozásban a kutatók több szempontból is vizsgálták az együttnevelés kérdéseit: elméleti megközelítésekkel éppúgy találkozhatunk, mint a már működő gyakorlatot bemutató helyzetjelentésekkel, az aktuális oktatáspolitikai intézkedések leírásával és annak fogadtatását-megvalósulását ismertető tanulmányokkal, valamint a pedagógusi attitűd feltárását célzó kutatásokkal egyaránt.

A magyarországi helyzettel az ezredforduló környékén elsősorban Csányi Yvonne és munkatársainak publikációiból ismerkedhetünk meg. Az eltelt évtizedekben vizsgálták a leendő tanítók és a már pályán lévők attitűdjét az integrá-

ció témájában, (*Réti – Csányi, 1997*) s a pedagógus társadalom hozzáállását az integrációhoz negatívnak ítélték meg.

Papp Gabriella 2001-es kutatásából, mely a tanulásban akadályozott tanulók általános iskolai integrációját vizsgálta, az derült ki, hogy a pedagógusok még felkészületlenek a feladatra. Véleménye szerint a helyzeten elsősorban az javítana, ha nem csupán a továbbképzések köre bővülne, hanem az alapképzésben kapna kiemelt helyet az együttnevelésre való felkészítés (*Papp, 2004*).

A 2001/2002-es tanévben 200 fős mintával végzett saját kérdőíves kutatásom eredményei is azt mutatták, hogy mind a végzős tanár szakos hallgatók, mind a gyakorló pedagógusok alapvetően elutasítók az együttneveléssel kapcsolatban. Ismereteik a témában nagyon felszínesek, s ebből is adódóan, alkalmatlannak tartják magukat erre a feladatra.

A későbbiekben a témát érintő kutatások elsősorban a nemzetközi és hazai helyzetkép bemutatására törekedtek. A publikációkból nyomon követhető a magyarországi óvodákban és többségi iskolákban ellátott fogyatékos gyermekek létszámának változása, mely alapján a fogyatékosnak minősített gyermekek mintegy fele már integrált körülmények között nevelődik (*Csányi, 2001*).

Ugyanakkor, más vizsgálatok szerint, az együttnevelésben részt vevő pedagógusoknak csak kevesebb, mint 5%-a rendelkezik szakirányú képesítéssel (*Salné – Kőpatakiné, 2001*). A kutatások rámutattak arra, hogy Magyarországon is felértékelődtek azok az oktatásszervezési módok, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadására és ezzel az esélykülönbségek csökkentésére törekedtek. Ennek azért is nagy a jelentősége, mert hazánkban a speciális oktatásba beiskolázott tanulók száma más országokéhoz hasonlítva kiemelkedően magas (*Halász – Lannert, 2003, 366*).

Jelentős számú kutatás irányult a nemzetközi és hazai helyzetkép bemutatására (*Réthyne, 2002; Katz - Mirenda, 2002*).

Az OECD által közzétett adatok is bemutatták az érintett tanulók létszámának változásait, a finanszírozás kérdéseit, a tárgyi és személyi feltételek meglétének mértékét, s ugyanezekről a tényezőkről hazai körülmények között is képet kaphattunk (*Schüttler, 2004; Fatalin, 2004; Metzger, 2004; Vargáné, 2005; Vargáné, 2006; Csányi, 2007; Kőpatakiné, 2007*).

A gyógypedagógusok integráció irányában tanúsított elutasító magatartásáról számolt be Balázs János és Bass László vizsgálata (*Balázs - Bass, 2005*).

A hazai kutatók egyes régiókban is megvizsgálták az együttnevelés helyzetét (*Kőpatakiné, 2007*).

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztésért több évben is több országra kiterjedő, összefoglaló jelentéseket adott ki az együttnevelés helyzetéről az alsó és középfokú oktatásban (/1, 2003; /2, 2005; /3, 2006).

Az utóbbi években egyre nagyobb számban jelentek meg olyan kutatási eredmények, amelyek nem csupán a szereplők helyzetét, hanem az együttneve-

léssel kapcsolatos véleményét is feltárták. A pedagógusok együttnevelés iránti attitűdjét kérdőíves módszerrel vizsgálva a kutatók összefüggéseket véltek felfedezni a pedagógusok támogató illetve elutasító magatartása és az iskolafokozatok között. Eszerint az iskolafokozatok között felfelé haladva egyre gyengülő befogadói attitűddel találkozhatunk. A pedagógusok jelentős része alulinformálnak tartotta magát az együttnevelés kérdéseit illetően (Némethné, 2007; Kalyva és munkatársai 2007; Fischer, 2009; Némethné, 2009).

Több vizsgálat élénk tárta egy-egy intézményhez kapcsolódóan, az általuk sikeresnek ítélt, kedvezően megvalósult integrációs gyakorlatot. A kutatásokból képet kaphattunk a tárgyi és személyi feltételek milyenségéről, a tanulói összetétel változásairól, a megvalósítás során felmerülő nehézségekről is (Gergely, 2004; Farkasné, 2006; Brooks, 2006; Némethné és munkatársai, 2008; Kőpatakiné, 2009; Györkéné, 2009; Nupszlné, 2010). A vizsgálatok fókuszába egyre több tényező került: intézmények, fenntartók, szülők, érintett gyerekek és fiatalok (Somorjai, 2008; Perlusz, 2008; Alt, 2008; Majoros, 2009). Angol nyelven megjelent publikációkban a fenti szereplőkön túl találkozhatunk a pedagógusok munkáját segítő hálózat szerepét vizsgáló kutatásokkal is (Valeo, 2008).

A vizsgálatok kiterjedtek a középfokú oktatásra és felsőoktatásra is (Kőpatakiné, - Mayer és Singer, 2007, Takács, 2008). Ez utóbbiak megszólaltatták a fogyatékos fiatalokat is, felmérve azt, hogyan értékelik saját integrálódásuk mértékét, milyen problémákkal szembesültek a többségi intézményekben.

Pedagógushangok az együttnevelésről – egy kutatás részletei

Saját vizsgálatom középpontjában az együttnevelés kulcsfigurája, a pedagógus állt. Célom az volt, hogy megismerjem a pedagógusok viszonyulását az együttneveléshez, megismerjem azt, hogyan ítélik meg saját tudásukat, hiszen az integrált oktatásról szóló ismeretek és az ehhez kapcsolódó vélemények fontos mutatói a pedagógusok együttnevelési hajlandóságának, feltételei a sikeres megvalósításnak. A kutatás létrejöttét a napi pedagógiai gyakorlatban felmerülő és megoldásra váró problémák összegyűjtésére és leírására irányuló szándék vezette, valamint az, hogy feltárjam, hogyan reprezentálódik a pedagógusok körében az együttnevelés során felmerülő problémák sokasága. A fókuszban tehát a pedagógusok kikérdezése, szóra bírása állt. Vizsgáltam megnyilatkozásaikat abból a célból, hogy az őket érintő kérdésekből, nehézségekből, problémákból, sikerekből és örömeiből kirajzolódjék egy jellegzetes, általánosnak tekinthető kép.

A kutatás során választ kerestem a következő kérdésekre:

- Mi a véleményük a pedagógusoknak az ép és fogyatékos gyermekek együttneveléséről, hogyan értékelik az együttnevelés saját gyakorlatukban történő megvalósulásának lehetőségeit?

- Hogyan ítélik meg a pedagógusok különböző rétegei az együttneveléshez szükséges tudásukat, s ezeket az ismereteket mennyire tartják alkalmazhatónak?
- Vannak-e különbségek a pedagógusvélemények között végzettségük, beosztásuk és a pályán eltöltött idő alapján, s ezek megjelennek-e a felmerülő problémák mértékében és azok jellegében?
- Mivel az ép és fogyatékos gyermekek együttes oktatása egyre inkább terjed hazánkban is, kíváncsi voltam arra, hogy a pedagógusok mennyire elégedettek a kialakult feltételrendszerrel, milyen segítséget várnak mindennapos gyakorlatukban az együttnevelés megvalósításához, a felmerülő kérdések megoldásához?
- Azonosíthatóak-e ilyen módon jellegzetes, a pedagógusokra az együttnevelésben általánosan jellemző nehézségek, azok áthidalására vannak-e az érintetteknek javaslataik?
- Vizsgálódásom kiemelt célja fényt deríteni arra, hogy az együttnevelés felvállalásakor a döntésükben, illetve annak megvalósítása során gyakorlatukban, befolyásolja-e a pedagógusokat a tanuló fogyatékosságának típusa? Tapasztalható-e valamiféle ellenérzés valamelyik fogyatékossgal szemben, amennyiben igen, erre milyen magyarázattal szolgálnak?
- Választ vártam arra a kérdésre, hogy a pedagógusok mennyire nyitottak az együttnevelés irányában, hogyan ítélik meg alkalmasságukat erre a feladatra, s az esetleges alkalmatlanságukat mivel indokolják?
- A kutatás során érdekelt az is, hogy a pedagógusoknak vannak-e az együttnevelés terén tapasztalatai, ha igen, milyen forrásból származó tapasztalatokkal rendelkeznek, s ezek kedvező vagy kedvezőtlen jellegűek?

Kutatási módszerként, a viszonylag személytelen kérdőíves kikérdezés helyett, a személyes interakciókra is bőven lehetőséget biztosító interjú egyik alapváltozatát, a szóbeli kikérdezés módszerét választottam. Az interjúk a kikérdezettek száma szerint egyéniek voltak, sajátosságuk szerint pedig strukturált interjúk

450 félig strukturált interjút készítettem pedagógusokkal, de feldolgozásra és további elemzésre csak 430 interjú bizonyult alkalmasnak.

Az interjú alanyai esetében részben volt irányított a kiválasztás: a résztvevőket személyes ismeretségen alapuló, kényelmi szempontokat is figyelembe vevő mintavétellel választottam ki, de a mintavételnél nem törekedtem csak az életkor, vagy csak a beosztás, a végzettség vagy a pályán eltöltött idő alapján történő kiválasztásra. Ennek célja az volt, hogy ne bizonyos szempontokhoz kötötten csomósodjanak a problémák, hanem lehetőség szerint a pedagógusokat összességében érintő kérdések juthassanak a felszínre. Ezen szempontok alapján az interjúk alanyainak kiválasztásakor csupán azt tartottam fontosnak, hogy az in-

terjű alanya pedagógus munkakörben dolgozzon, szívesen nyilatkozzon és legyen mondanivalója a témával kapcsolatban.

Nem kötöttem továbbá településhez vagy régióhoz sem a résztvevők meritését, de a legváltozatosabb kép kialakítására törekedtünk, ami a válaszadók lakóhelye alapján kirajzolódhatott.

A kutatás egyik újszerűsége abban áll, hogy az interjúk során teret engedtem annak, hogy a pedagógusok véleményüket „kendőzetlenül” tárják fel, mert fontosnak tartottam azt, hogy az együttnevelésről alkotott nézeteiket, az ezzel kapcsolatosan felmerülő problémákat saját megfogalmazásban, saját szavaikkal mondják el, ellentétben, a témában eddig végzett kérdőíves kutatásokkal. A kutatás további novuma, hogy azonos mérőeszkővel mérve, a hazai iskolarendszer teljes vertikumát felöleli, a témával kapcsolatban az oktatás minden szintjén tevékenykedő pedagógus véleményére kíváncsi voltam az óvodától a felsőoktatásig.

A kutatásban főként kvalitatív, és részben kvantitatív kutatási metodikát alkalmaztam, de elsősorban nem a számszerűsésre, hanem az adatok mögötti összefüggések feltárására és bemutatására törekedtem. Az interjúk elemzésekor a válaszokból egyes szövegelemek előfordulásának gyakoriságát és a szövegből kiemelhető kategóriaegységek tartalmát együttesen térképeztem fel. Az írásban rögzített interjúkat többször elolvastva, a szöveggel való ismerkedés után az adatfeldolgozás az SPSS Statistics 17.0 statisztikai programmal történt. A szövegek tartalmát figyelembe véve hoztam létre az egyes témakörökhöz/kérdésekhez kapcsolódóan a leggyakrabban előforduló különböző kategóriákat. A keresztábra elemzések alkalmával a változók közötti összefüggések vizsgálatára Chi-négyzet próbát alkalmaztam.

A lejegyzett interjúk a további azonosíthatóság miatt sorszámozást kaptak, a válaszadók neve sehol nem jelent meg, az interjúkból dőlt betűvel kiemelt idézetek után a válaszadó sorszáma zárójelben szerepel.

Az interjúk alanyait földrajzilag behatárolva, a Dunát választóvonalnak tekintve, lakóhelyük szerint 3 régióra osztottam szét. A legtöbb megkérdezett pedagógus a tiszántúli régióban él (53,5%), elsősorban Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyékben. Mivel a kikérdezés minden esetben személyesen történt, ezért a megközelíthetőség is szempont volt a mintavételnél, ennek tulajdonítható, hogy az Egerhez közelebbi területeken valamivel több interjút rögzítettem. A dunántúli interjúalanyok (14,9%) nagyobb része a Budapest környéki agglomerációban, illetve Fejér és Veszprém megyékben él, Budapesten lakik a minta 31,6%-a. (1. táblázat)

Régió	Esetszám (fő)	Arány (%)
Budapest	136	31,6
Tiszántúl	230	53,5
Dunántúl	64	14,9
Total	430	100,0

1. táblázat: A minta régiók szerinti eloszlása

A pedagógusokat koruk alapján kategóriákba soroltam. A „pályakezdők” kategóriába a 20-tól 29 éves pedagógusok, a „harmincasok” kategóriába a 30-tól 39 éves korú, a „negyvenesek” kategóriába a 40-től 49 éves korú, a „nyugdíj közeli” kategóriába az 50 éves és ennél idősebb pedagógusok kerültek. A minta nagyobb részét a pályán már kellő szaktudással és gyakorlattal is rendelkező „negyvenesek” korosztályához tartozó pedagógusok alkották (34,9%), illetve a „harmincasok” (27,9%), akiknél szintén feltételezhető már kellő pedagógiai tapasztalat akár az együttneveléssel kapcsolatban is. A pályakezdők és a nyugdíj közeli aránya a mintában megközelítően azonos, 16% illetve 14,9%. A megkérdezettek között a legfiatalabb pedagógus 22 éves, a legidősebb 75 éves, az átlag életkor 41 év volt. (2. táblázat)

A válaszadó kora	Esetszám (fő)	Arány (%)
pályakezdők	69	16,0
harmincasok	120	27,9
negyvenesek	150	34,9
nyugdíj közeli	64	14,9
Total	403	93,7
hiányzó adat	27	6,3
Total	430	100,0

2. táblázat: A minta életkor szerinti eloszlása

A megkérdezett pedagógusok nemek szerinti megoszlása a pályán is tapasztalható arányokat mutatta, a női interjúalanyok száma túlreprezentált, kb. ötszöröse a férfiakénak. (3. táblázat)

Neme	Esetszám (fő)	Arány (%)
férfi	71	16,5
nő	359	83,5
Total	430	100,0

3. táblázat: A minta nemek szerinti eloszlása

A férfi pedagógusok többsége tanárként, ill. vezetőként dolgozik, a nők nagyobb része tanári beosztásban volt. Nők a fejlesztő pedagógusok, ill. az egyéb

kategóriába soroltak, akik óvodapedagógusok, kollégiumi nevelők pszichológusok. (4. táblázat)

A válasz- adó neme	Beosztás						Total
	tanár	tanító	napközis	vezető	fejlesztő	egyéb	
férfi	54	2	1	6	2	6	71
nő	157	96	17	30	15	44	359
Total	211	98	18	36	17	50	430

4. táblázat: A minta eloszlása a beosztás és a nemek összefüggésében

Fontosnak tartottam azt is felmérni, hogy a megkérdezettek az oktatási rendszer melyik szintjén dolgoznak, milyen korosztállyal foglalkoznak, milyen iskolafokon tanítanak. Az adatfeldolgozás során a kategóriák kialakításakor az ISCED¹ szintjeit vettem figyelembe, de ennek jelölési rendszerét nem alkalmaztam. Eszerint, a mintában jelentős eltérést nem találtam az alsó tagozatban tanító (28,6%), a felső tagozatban tanító (34,7%) és a középiskolákban oktató (21,6%) tanárok számát illetően. Ez utóbbi kategóriában megközelítően azonos számban voltak jelen a szakképzésben (n=53) és gimnáziumban (n=40) oktató tanárok. Ez a fajta véletlenszerű elrendeződés az arányai miatt arra is lehetőséget ad, hogy megállapításaim a pedagógusok széles körére vonatkozóan érvényesek legyenek. (5. táblázat)

Hol tanít/dolgozik	Esetszám (fő)	Arány (%)
alsó tagozat	123	28,6
felső tagozat	149	34,7
szakképzés	53	12,3
gimnázium	40	9,3
szakszolgálat	7	1,6
óvoda	36	8,4
egyéb	22	5,1
Total	430	100,0

5. táblázat: A minta iskolafokozatok szerinti eloszlása

A kutatás eredményei az alábbiakban foglalhatók össze:

- A pedagógusok *nem rendelkeznek az együttneveléshez elegendő ismeretekkel*, mert tanári képzettségük megszerzésével egy időben csak kismértékben, vagy egyáltalán nem sajátítottak el olyan tudást, amely biztonságot adna nekik a gyakorlatban történő megvalósításhoz. Az interjúkból jól körvonalazódott, hogy a szükséges tudás, elsősorban a fogyatékos gyermekek problémáinak felismerését, a speciális eszközök használatát,

¹ International Standard Classification of Education = Az Oktatás Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszere

módszertani eljárásokat, a felmerülő konfliktushelyzetek sikeres megoldásához szükséges készségek birtoklását jelenti számukra. Kutatásom arra is ráirányítja a figyelmet, hogy az alapképzések hiányosságait pótolni szándékozó továbbképzések sem javítottak jelentősen a helyzeten. A pedagógusok ilyen formában, kellő előzetes szakmai megalapozottság nélkül, csupán az együttnevelés egyes részterületeiről kaptak információkat, amely a napi pedagógiai gyakorlat szintjén nem mindig bizonyult alkalmazhatónak. Tovább nehezíti a helyzetet az, hogy az iskolák többségében csak egyes pedagógusok rendelkeznek ilyen jellegű speciális tudással, ami ugyan felkelti a többi pedagógus érdeklődését, de arra nem bizonyul elegendőnek, hogy az évtizedeken át elfogadott, a szegregált oktatást evidensként tekintő szemléletüket jelentősen megváltoztassa. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok saját tudásukat és gyakorlati tapasztalataikat nem tartják elegendőnek, emiatt egy részük bizonytalan, vagy elutasító az együttneveléssel kapcsolatban. Az elutasítás hátterében felfedezhető a változástól való félelmük is. Emiatt minden újdonságnak számító megoldást hátrítani igyekeznek, hivatkozva a fenti-eken túl, a megnövekedett terheikre és tűrőképességük hatáira.

- *Az együttnevelésről a pedagógusok többsége alapvetően támogatóan nyilatkozik*, de annak ellenére, hogy elméletben egyetértenek az oktatás ilyen módon történő megszervezésével, a megvalósítással kapcsolatban félelmeik és fenntartásaik vannak. Ezek forrása elsősorban a tanulók közötti különbségek, és az ebből adódó differenciálás értelmezésében kereendő.
- *A pedagógusok az együttnevelés elterjedésének több akadályát is látják*. Tanulmányaik nem készítették fel erre őket, az alkalmazást pedig nem csupán szemléletük, hanem a magas osztálylétszámok is akadályozzák. A tárgyi feltételek és a szükséges akadálymentesítés hiányosságai mellett elsősorban a szakmai hiányosságokat említik. Ez jelenti egyrészt a témában való saját képzetlenségüket, másrészt a segítő szakemberek hiányát is. A gyógypedagógusokkal való együttműködés formáit többnyire a tanácsadásra, a problémák azonnali megoldására és a fogyatékos tanulók elkülönítetten zajló, egyéni fejlesztésére szűkítik le. A szorosabb, akár állandó együttlétet követelő kéttanáros modell még nem elég ismert körükben, ezért érthető módon elzárkóznak annak alkalmazásától.
- Az együttnevelés elfogadását akadályozó tényezők közül fontosnak tartom kiemelni a pedagógusok attitűdjében rejlő problémákat. Az interjúk elemzése során azt tapasztaltam, hogy az együttneveléssel kapcsolatban elsősorban a kognitív elemeket tartalmazó nézeteik, míg a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban inkább az affektív elemeket hordozó attitűdjük határozta meg véleményüket. *A pedagógusok, amikor az együttnevelés vállalásáról döntenek, a fogyatékos tanulók között különbséget tesznek*

elsősorban a fogyatékoság típusa és másodsorban annak súlyossága alapján. Azt, hogy a pedagógusok milyen mértékben hajlanak arra, hogy a fogyatékos tanulókat „címkezzék”, ill. averziót tápláljanak velük szemben, elsősorban az határozza meg, hogy ők maguk milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, ill. milyen értékeket és normákat tekintenek a magukénak. Azt pedig, hogy a különböző társas kapcsolatokban milyen mértékben hajlandóak elfogadni a fogyatékos tanulókat, elsősorban attól függ, hogy milyen kép alakult ki bennük az adott fogyatékoságról. Az interjúkból az tűnt ki, hogy nézeteik téves elemeket, attitűdjeik pedig negatív viszonyulásokat tartalmaznak az egyes fogyatékoságokkal kapcsolatban, s ezek sajnos tovább erősítik az előítéletes magatartást és gondolkodásmódot. Ugyanakkor *pozitív elmozdulást tapasztaltam az értelmi fogyatékos tanulók elfogadásával kapcsolatban*, melynek hátterében a megkérdezett pedagógusok értelmi fogyatékos tanulók oktatásával kapcsolatos kedvező tapasztalatai állnak. Mindezek megerősítettek abban, hogy az együttnevelésről és a fogyatékos tanulókról elsajátított ismeretek és tapasztalatok együttesen segíthetik a pedagógusokat abban, hogy pozitív hozzáállást tanúsítsanak az ép és fogyatékos tanulók együttnevelésnek kérdéseihöz.

- *Az együttnevelésre való nyitottságot és hajlandóságot a pedagógusok tudásán és személyiségén kívül meghatározza az, hogy milyen mértékű és milyen forrásból származó tapasztalatokkal rendelkeznek.* Azok a pedagógusok, akik nem csupán elméleti ismeretekkel rendelkeznek, hanem gyakorlati tapasztalatokkal is bírnak az együttnevelésről, még a felmerülő nehézségeik ellenére is támogatják és követendőnek tartják azt. A „támogató hangúak” nem csupán a tanulók szempontjából tartják hasznosnak ezt a formát, hanem saját személyiségfejlődésük, szakmai kompetenciakörük bővülése, módszertani kultúrájuk megújulása szempontjából is. Azok a pedagógusok, akik az esetleges szakmai hiányosságaik ellenére is támogatóan nyilvánulnak meg az együttnevelés kérdéseit illetően, ezt elsősorban azzal indokolják, hogy hivatásnak tartják a pedagógus pályát. Olyan hivatásnak, ahol a felmerülő problémák és az ebből adódó többletmunka ellenére is, a kihívásoknak való megfelelés feletti öröm és a társadalmi szemléletformálás lehetősége elégedetté teszi őket.
- Az együttnevelés ellen megnyilvánuló pedagógusok szerepüket csupán az oktatásra, a tudás átadására szűkítik le, ugyanakkor – felhalmozott szakmai tapasztalataikra hivatkozva - módszertani kultúrájuk fejlesztését sem tartják fontosnak. Szakmai kompetenciahatáraikat félreértelmezik, ezzel a gyógypedagógusokra hárítják a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás minden feladatát. Azok a pedagógusok, akik az együttnevelést nem tartják semmilyen formában megvalósíthatónak, még nem tudják teljesen elfogadni azt, hogy a megváltozott társadalmi

igények és tanítási-nevelési célok miatt gondolkodásmódjukban is változásra lenne szükség. Sok esetben mereven ragaszkodnak a hagyományokhoz, ami esetükben a szegregált oktatást jelenti. Az együttnevelés sikerességét a jogi, tárgyi és személyi feltételek meglétén túl a pedagógusok hozzáállása jelentősen befolyásolja.

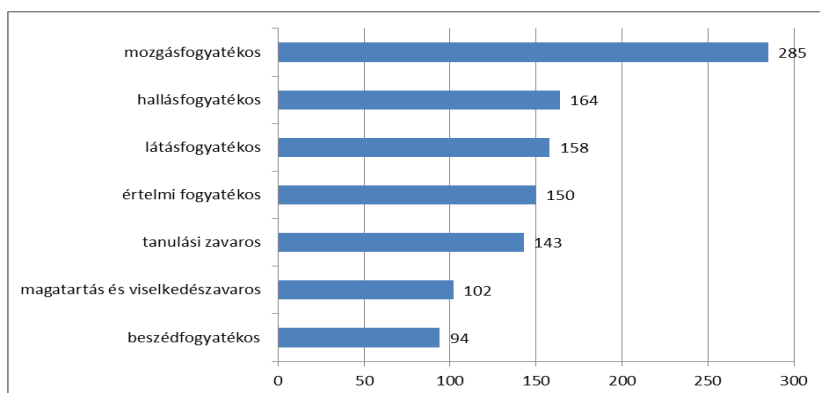
- A kutatás eredményei között említésre méltónak tartom azoknak a pedagógusoknak a véleményét, akik nem szaktárgyat tanítanak, hanem első sorban nevelési feladatokat látnak el a közoktatás valamely szintjén. Az együttnevelésről való véleményük és ezen a téren szerzett tapasztalataik egyértelműen kedvezőek, legyenek akár napközis nevelők, kollégiumi nevelőtanárok, vagy valamilyen művészeti ágban oktató szakemberek.
- Az együttnevelés megvalósulási formáit tekintve, *a pedagógusok első sorban a teljes integráció mellett foglalnak állást*. Ugyanakkor fontosnak tartják a megfelelő feltételek meglétét, kiemelve az ideális osztálylétszámot és a szakember ellátottságot. Ilyen körülmények között nem látják akadályát annak, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek az oktatás teljes időtartamában együtt legyenek speciális segítséget nem igénylő társaikkal. A részleges integráció valamely változatának támogatásának háttérében részben szakmai bizonytalanságuk, részben a megnövekedett terheléstől való félelmük áll. Úgy gondolják, ezek a formák átmenetet képezhetnek a szegregált és integrált oktatás között, ami „hozzászoktatja” a szereplőket is a helyzethez. Hangot adnak egyben annak a félelmüknek is, hogy a többségi iskolában működő speciális csoportok a legalizált szegregációt is jelenthetik, amit ők maguk sem helyeselnek.
- Azok a pedagógusok, akik rendelkeznek már tapasztalatokkal az együttnevelés terén, sokkal támogatóbban nyilatkoznak erről. Kedvezőnek tartom a kutatásnak azt az eredményét, hogy az elméleti képzettséggel igen, de gyakorlati tapasztalatokkal még nem rendelkező pedagógusok is nyitottnak mutatkoznak az együttnevelés irányába. Mindez abban erősít meg, hogy a képzés is kedvezően alakíthatja a pedagógusok szemléletét az együttnevelés témakörében.

Tanulmányom további részében bővebben a kutatásnak két területét kívánom bemutatni:

- Az egyik kérdéskör az, amelyben azt vizsgáltam, hogy a pedagógusok körében az együttnevelésre való hajlandóságot befolyásolja-e a fogyatékoság típusa?
- A másik, amelyben a pedagógusok az ép és fogyatékos tanulók együttnevelésével kapcsolatos tapasztalataikról vallanak.

Az interjúk során képet szerettem volna kapni arról is, hogy a pedagógusok körében az együttnevelésre való hajlandóságot mennyire befolyásolja a fogyatékoság típusa. Ennek eredménye szerint, - más kutatásokhoz hasonlóan - a nyi-

latkozók elsősorban a mozgásfogyatékos gyermekek oktatására vállalkoznak, ezt követik a hallás- és látásfogyatékos tanulók. (1. ábra)



1. ábra: A fogyatékoság típusa szerinti választás – elfogadás (n=430)

Megvizsgáltam azt is, hogy van-e összefüggés az egyes fogyatékosági típusok felvállalása vagy elutasítása és aközött, hogy a válaszadó a közoktatás melyik szintjén oktat.

A megnevezett fogyatékoságok és a pedagógusok végzettsége között a következő összefüggéseket találtam: A leginkább felvállalt mozgásfogyatékoság és a pedagógusok végzettsége között szignifikáns összefüggés nem mutatkozott, de kiemelésre érdemes, hogy legmagasabb arányban az egyetemet végzett tanárok (n=64) között fordult elő ennek a fogyatékoságnak a megnevezése, miszerint 74,3%-uk vállalna mozgásfogyatékos tanulót. A főiskolát végzett tanárok és tanítók körében a mintában jelentős eltérést nem tapasztaltam, a tanárok (n=169) 64,5%-a, a tanítói végzettségűek (n=124) 63,7%-a nevezte meg számára problémát nem okozó fogyatékoságnak a mozgásfogyatékoságot.

Fentiekhez hasonló eredményt kaptam a látás- és hallásfogyatékos tanulók felvállalása esetében is.

Ettől eltérő, erősen szignifikáns összefüggést ($p < 0,001$) tapasztaltam az értelmi fogyatékos tanulók vállalása és a pedagógusok végzettsége terén. Irányukba a legnagyobb hajlandóságot a tanító (37,1%), őket követően az általános iskolai tanár (28,4%), majd a középiskolai tanár végzettségűek (20,3%) mutatták.

Viselkedés- és magatartászavaros, valamint tanulási zavaros tanulókkal legszívesebben a tanító végzettséggel rendelkezők foglalkoznának (23,4%), és legkevésbé a főiskolát végzett tanárok (20,1%), ezzel közel azonos arányban az egyetemet végzett tanárok 21,6%-a jelölte meg, hogy vállalná a magatartászavaros tanulók tanítását is. A beszédfogyatékos tanulók felvállalásáról elsősorban a tanító végzettségűek nyilatkoztak elfogadóan (27,4%), a főiskolát végzett taná-

rok 20,3%-a, az egyetemet végzett tanároknak pedig 19,4%-a vállalná oktatásukat.

Az értelmi fogyatékos tanulók felvállalása a mintában kedvező arányban jelent meg. A megkérdezett pedagógusok olyan magyarázatot adtak erre, ami azt is jelezte számomra, hogy készek arra, hogy az érintett tanulókról kialakult negatív beidegződéseken is változtassanak. Többségük már rendelkezett tapasztalattal oktatásuk terén, s ezek egyértelműen pozitív jellegűek. Említést tettek arról is, hogy nem csupán a többi tanuló számára voltak fejlesztő hatással, hanem a pedagógus számára is szakmai sikerek forrásai voltak.

Talán az enyhén értelmi fogyatékos gyerekeket, mert szeretnék nekik esélyt adni, hogy valahogy boldogulni lássam őket az életben. Ők nem sokban különböznek szerintem ép társaiktól, csak talán kicsit lassabbak. (190)

Az enyhe értelmi fogyatékossgal rendelkező gyermeket. Mivel nála el lehet érni pozitív eredményeket. (138)

Nem hiszem, hogy ezek a gyerekek lelkileg sérültek, vagy legalábbis nem olyan mértékben, mint ahogy ezt az egészséges emberek gondolják róluk, hanem éppen csak szeretetesebbek, törődésigényesebbek. (290)

Enyhén értelmi fogyatékoszt igen, mert jobb velük dolgozni, nagy szívük van és tudásvágyuk. (76)

A nyilatkozók között jelentős számban voltak olyanok, akik nem tettek különbséget az együttnevelés vállalásakor a fogyatékoságok típusa között. Véleményük szerint „így kerek a világ”, ahol a pedagógus hivatástudatból sem tehet különbséget ezen a téren tanítványai között.

Bármelyik fogyatékosági típusból vállalnék tanulót, mert mindegyik EMBER. Lényeg az elfogadás. (82)

Azok a gyerekek, akik bizonyos területeken fogyatékosok, illetve akadályozottak, érzékenyebbek, de érzelmileg sokkal gazdagabbak. Számukra így kerek a világ. Ha befogadjuk őket és segítjük, csodákra képesek az élet minden területén. (430)

De tulajdonképpen bármilyet, hisz tulajdonképpen a lelki kapcsolaton áll vagy bukik az egész. Lehet vak, siket, egészséges, ha a biztonságot érzi, az a gyerek olyan, mint a többi. (399)

Az együttnevelést, mint szakmai kihívást is említették a megkérdezettek. Az interjúalanyok úgy érezték, hogy az együttnevelés ideológiájával egyetértve, szívesen kipróbálnák magukat bármelyik fogyatékossgal élő gyermek oktatása terén. Nyilatkoztak arról is, hogy a feladatot nem elsősorban egy előttük álló nehézségként, hanem inkább gazdagodásként élték meg.

Azt hiszem bármelyik csoport, számomra az új feladatok, szakmai kihívást jelentenek. (430)

Hát én bármilyen fogyatékos gyereket felvállalnék az osztályomban, de leginkább csak emberségből. Szakmai oldalon biztosan hiányosságaim lennének, de azt gondolom, hogy ebben az esetben becsülettel felkészülnék erre is. (175)

Mint testnevelő nem támasztok olyan elvárásokat, hogy mozgássérült ne legyen, mert az nem képes sportolni. Dehogynem, csak meg kell találni a módját! Ennél nagyobb problémákat is áthidaltunk már! (418)

Igazából nincs olyan gyerek, akivel nem foglalkoznék szívesen. Az a véleményem, hogy megfelelő módszerrel mindenből ki lehet hozni a tőle telhető legjobbat. A módszert pedig csak el kell sajátítani. Persze időt és energiát kell befektetni, hogy utána járjunk, esetleg hospitálni járjunk olyan intézménybe, ahonnan segítséget kaphatunk. (406)

A pedagógusok együttnevelés terén szerzett pozitív tapasztalatait az alábbi kategóriákba rendeztem:

- Az együttnevelés során a pedagógus azt tapasztalta, hogy a fogyatékos tanulóval való foglalkozás nem volt olyan megterhelő számára, mint amire előzetesen számított.

A fogyatékos vagy sérült gyerekek jobban, könnyebben haladnak, nem észleltem akkora különbséget fejlődésükben és teljesítményükben társaikhoz képest. A gyerekek is elfogadták, sikerült elérni, hogy ők segítettek osztálytársukat munkájában. (131)

Tanítottam már ilyen gyerekeket, (mozgássérült) és azt tapasztaltam, hogy remekül beilleszkedtek az osztályba, a többiek is abszolút elfogadóak voltak velük, soha nem hallottam, hogy gúnyolták volna őket. Igazából nem is éreztem, hogy olyan más volna velük foglalkozni. Közénk tartoztak és kész. (348)

Az iskolánkban van egy beszéd fogyatékos gyermek. Teljes mértékben elfogadta az osztály, mert jó képességű, határozott. Egy "igen" és egy "nem" kiejtése is komoly feladat a számára. A pedagógus és a gyerekek hamar rájöttek, hogy hogyan kell vele dolgozni, hogyan válik teljes értékű osztálytárrá. Én őt zongorázni tanítottam. A beszéd mellett a manuális tevékenységek is komoly problémát jelentettek számára. Vért izzadva hoztuk össze a jobb és a bal kéz játékát, nagyon egyszerű daraboknál is. Minden eredményért sokat dolgozott, rengeteget gyakorolt, nagyon akart. Sokat kellett dicsérni, nagyon sok türelem kellett hozzá. De minden apró kis eredmény hatalmas siker volt számára, s én is úgy érzem, hogy megérte vele dolgozni. (179)

- Az együttnevelés során a pedagógus azt tapasztalta, hogy a fogyatékos tanulók pozitív tulajdonságaikkal kitűntek társaik közül, s ezt példaként tudta az ép társak elé állítani.

A sérült gyerekekben általában van akarás, küzdés azért, hogy beilleszkedjen, elfogadtassa magát, megküzdjön a fogyatékből eredő hátrányaival. (...) Nekem az a véleményem ehhez az egészhez, hogy egy fogyatékos gyerekkel könnyebb dolgozni, mert ott az akarat meghatározó...(212)

Most is van egy súlyos izomsorvadásos tanulóm, akinek akaraterejét sokszor megcsodálom, és csak kiemelni tudom egészséges társai elé ilyenkor. (115)

A mozgásfogyatékos tanulók segítséget igényelnek mind a tanítóktól, mind a társaiktól, de ők a nevelés és tanulás terén, sokszor talán pont a fogyatékkal élő emberek bizonyítási vágyának köszönhetően, sokkal kitartóbbak és szorgalmasabbak a hasonló korú társaiknál. (155)

De aztán kiderült, hogy nem kell őt óvni, mert kiáll magáért. De a lényeg az, hogy akkora poénjai vannak, hogy sokszor az egész osztály azon nevet. Ha nem lenne ott a laptopja, a kutya nem venné észre, hogy van köztük egy vak gyerek. De a gép meg pötyög. Ugyanúgy felel, játszik, mint a többi. Hát nem ez lenne a normális? (202)

- Az együttnevelés során a pedagógus azt tapasztalta, hogy a befogadó társak több területen fejlődtek, érzelmileg gazdagodtak az együttnevelésből adódó helyzetekben.

Tanítottam már olyan osztályban, ahol komolyan sérült - jobb oldalára béna - kislány járt. Nagyon szerettük, a gyerekek istápolták, és teljesen természetes volt, hogy köztünk van. Én csak épültem attól, ahogy mindent mosollyal fogadott....Az előbb említett kislány például az osztály által előadott színdarabban is szerepelt. Minden próbán ott volt, és csak úgy ragyogott a boldogságtól. A többiek tanulják meg már gyerekkorban, hogy a sérült gyerekek ugyanolyan értékesek, mint mindenki más. (305)

Arról is meséltek, hogy az osztálytársak hogyan fogadták sajátos nevelési igényű társaikat. Elmondásuk szerint, a befogadó osztályok tanulóinak nem csupán az egyéni tulajdonságai alakultak kedvezően, hanem a közösség fejlődése szempontjából is pozitív jelenségeket tapasztaltak..

Nagyon szép példája ennek az iskolánkba járó vak kislány, aki a normál tanórák után zongoraoktatásra jár és a tánccsoportunk aktív tagjává igyekszik válni. A gyermekek türelmesek vele és szí-

vesen kívárvák, hogy megtanulja a lépéseket és gyakorolnak vele még a szünetekben is. (313)

A tapasztalataim jók. Ezek a gyerekek, akik együtt élnek, idejük nagy részét együtt töltik egy sérült gyerekkel, jobban odafigyelnek a "más" emberekre, toleránsabbak társaiknál, és felnőttként is elfogadóbbak lesznek. (349)

Ezek a gyerekek elsős koruktól megismerkedtek a fogyatékkal élő társaikkal. Szociálisan fejlettebbek, elfogadóbbak, toleránsabbak voltak egymással is. (153)

A tapasztalatom az volt, hogy a gyerekek kezdetben idegenkedtek tőle, nevetgéltek rajta, de 2-3 hónap múlva teljesen befogadták és elfogadták. A tréfák, huncutságok, melyek a viselkedésére irányultak megmaradtak, vagy gyakoriak, de nem bántóak. Természetes színfoltja a csoportnak. (372)

- Az együttnevelés során a pedagógus azt tapasztalta, hogy a fogyatékos tanulók fejlődésére kedvezően hatott az együttnevelés.

Igen, mint már említettem én is tanítottam ilyen gyermekeket, ők értelmileg voltak sérültek, náluk jól bevált ez a módszer, megfelelően fejlődtek, sőt, némely dologban, a vártnál is jobban. De ami a legfontosabb volt, hogy jókedvűek, kiegyensúlyozottak voltak, szívesen jártak iskolába, mivel társaik örömmel játszottak, foglalkoztak velük, és segítették őket. (137)

Nálunk ez úgy működik, hogy heti háromszor 20 percet fejlesztünk egy fogyatékos gyereket és sokszor, többet tudnak évvégére, mint azok a gyerekek, akik csak a hagyományos foglalkozáson vesznek részt, mert ott nincs idő a részterületeket olyan mélységében átvenni, mint velük. (409)

- Az együttnevelés során a pedagógus azt tapasztalta, hogy nem csupán szakmai téren, hanem érzelmileg is gazdagodott.

Hallássérült tanulóm is volt már. Arra kellett csak figyelnem, hogy bár használt hallókészüléket, mindig vele szemben, jól artikuláltan beszéljek hozzá. Ez csak jobb tanítóvá tett. Szebben kezdtem beszélni és figyelmesebb lettem úgy érzem. (155)

De a sikerélmény nyújtotta boldogság a tanárnak, diáknak egyaránt üdítő és felemelő, amely kihat egész napjára, életére. (390)

Igen, tanítottam vakot, egy nagyon okos vak kislányt. Szerintem nehéz volt. Meggyőződésem, hogy az édesanyja nélkül nem is sikerült volna. Oroszt tanítottam neki, a tankönyvet otthon az édesanyja felolvasta, a kislány Braille-írással leírta, és az órán az olvasásban is így részt tudott venni. A dolgozatait is így írta, beszédtem tőle, és kiosztáskor először ő kapta meg, felolvasta, én leosztályoztam, majd kiosztottam a többieknek.

Érettségizni úgy tudott, hogy az iskola kapott kölcsön egy beszélő számítógépet. Lelkileg még nehezebb volt, nem is gondoltam, hogy ilyen sokszor használok óra közben nézésre, látásra vonatkozó kifejezéseket, és minden videós, vagy látnivaló szemléltetéskor kényelmetlenül éreztem magam. Nevelési szempontból persze szuper volt, az osztályközösség remekül alakult. (96)

Pályafutásom alatt volt egy látássérült és mozgássérült kisfiú, aki középsoportban került hozzám 7 évesen. Nagy kihívás volt számomra, de a csoporttársak hamar elfogadták, segítették, örömmel várták minden nap. Számomra azért volt ez nehéz, mert teljesen másként kellett vele foglalkozni, beszélgetni, mint társaival. (426)

Nálunk minden osztályban van ilyen gyerek. Nem lehet kikerülni, s véleményem szerint nem is kell, mert ez egy szeretetteljes munkakör. Sokszor ezek a gyerekek figyelmesebbek, mint a többi gyerek. (...) Érdekes terület, nagy odafigyelést jelent, új terület, először izgalommal töltött el és némi aggállal, de később örömteli helyzetté vált. Eleinte féltem a feladattól, de ma már szívesen csinálom. Gyűjtőmunkát kellett végezmem, utána kellett olvasnom, legalább a tudásom is bővült. (207)

Voltak jó és rossz időszakok is, de azt soha nem fogom elfelejteni, ahogy az a kislány (értelmi fogyatékos) nézett rám, mert olyan hálás szemeket sem elmondani, sem leírni nem lehet, amilyenek annak a gyerekeknek voltak. (286)

Hasznosnak tartom az integrációt. Meglátásom szerint a sérült gyermekek érzelmileg jobban kötődnek a felnőthöz. A tanításban az a gyönyörű, amikor csillogó szemek szegeződnek rám. Én ezt szerettem volna mondani az egész témához. (229)

A kutatásban részt vevő pedagógusok egy része teljesen természetes élethelyzetnek tartotta azt, ha ép és fogyatékos gyermekek ugyanabban az iskolában tanulnak.

Az én véleményem az, hogy ennek így kell történnie. Integrálni kell, mert csak így tudjuk felnevelni a következő generációt a társadalomnak. (...) Sokkal nagyobb esélye van az életben annak a fogyatékos gyerekeknek, aki már akkor együtt töltötte napjait, együtt tanult a többiekkel, amikor még jól lehet őket gyúrni, formálni. Annak a „normál” gyerekeknek sem mindegy, hogy milyen empatisz készsége fejlődik ki. Felnőttként is másképp fognak egymáshoz állni. Nagy szavak? Így kéne lennie! (202)

Azért jó, ha együtt neveljük az iskolában a gyerekeket, mert változik a szemlélet, természetesen irányítjuk, hogy változzon a szemlélet, hogy el tudják fogadni, aztán majd hazaviszik a gyerekek ezt a szemléletet is. Tu-

lajdonképpen az egész társadalmat tudjuk a gyereken, szülön keresztül befolyásolni. (428)

Akadnak olyan pedagógusok is, akik főként vallási meggyőződésből támogatják az integrációt.

Valóban támogatom, s nem csak azért, mert a mi hitünk szerint Isten előtt mindenki egyenlő. Mindkét csoportnak ugyanakkor meg kell szoknia, illetve tanulnia, hogy nem vagyunk egyformák. (172)

Összegzés

A tanulmány egy olyan kutatásba ad betekintést, amely félig strukturált interjúk elemzése által mutatja be a közoktatás különböző területein dolgozó pedagógusok együttnevelésről alkotott véleményének jellemzőit. Az interjúk egyik fontos tanulsága az, hogy a pedagógusok képzetlenségükre hivatkozva még mindig elég távolságtartóan viselkednek az együttnevelés irányában. Amennyiben összehasonlításokat teszünk korábbi vizsgálataink eredményeivel (Jászi, 2002; Jászi-Keller, 2006) megállapítható, hogy hozzáállásuk azonban kedvező irányban jelentősen változott. Írásomban kiemelten az interjúknak azokat a területeit elemeztem, ahol a pedagógusok az együttneveléshez kapcsolódó szemléletmódjuk változásáról vallottak, vívódásokkal terhes sikereikről beszéltek. A negatív tapasztalatok és a még megoldásra váró területek ismertetése helyett a tanulmány azokat a kérdésköröket mutatta be, ahol a megkérdezettek arról vallottak, hogy az ép és fogyatékos gyermekek együttnevelését szakmai gazdagodásként élték meg. A tanulmány címét adó idézet egy 49 éves tanítónőtől származik, aki értelmi fogyatékos tanulók együttnevelése terén szerzett tapasztalatait és pedagógusi hitvallását is megosztotta a vele készült interjúban.

Szeretem a munkámat, és szeretem a gyerekeket... bármilyenek is. Az integráltan oktatott gyerek olyan, mint egy gyöngyszem az ékszerdobozban. (146)

Irodalom

- Alt Petronella (2008): *Differenciálás, egyensúly. A mozgássérült személyek iskolai és társadalmi integrációjáról*. In: Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE, Eötvös Kiadó Budapest. 131–153.
- Balázs János – Bass László (2005): „Gyógypedagógus pályatükör”. *A gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete*. Szociális Munka 2005. 3., 3–17.

- Brooks, Karen K. (2006): *Changes in Preservice Teachers' Observations of Middle Georgia Schools and Teacher Practice in the Inclusion of Students with Disabilities from 1998 to 2006*.
- Csányi Yvonne (2001): *Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. Trendek külföldön és Magyarországon*. Educatio, 2001/2. 232–373.
- Csányi Yvonne (2007): *Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében*. Új Pedagógiai Szemle 2007. 7. szám
- Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006): *Az inkluzív iskola a „kéttanáros modell vetületében” iskolaotthonos szervezeti formában*. Fejlesztő Pedagógia, 17. évf., 2006/3-4. 71–74.
- Fatalin Andrea: *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-es-Fatalin-Szulo>
- Fischer Gabriella (2009): *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása*. Gyógypedagógiai Szemle, 4. sz. 32–46.
- Gergely András (2004): *Az integráció gyakorlata egy többségi középiskolában*. Gyógypedagógiai Szemle, XXXII. évf., 4. sz. 272–276.
- Györkéné Mölcs Mária (2009): *Útban az inklúzió felé – A pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdjei egy szombathelyi iskolában*. Fejlesztő Pedagógia, 2009. 3. szám. 38–43.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest Országos Közoktatási Intézet
- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uxccw0hlG4QJ:www.e.d.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08/KarenBrooks_Final.doc+Karen+K.+Brooks:+Changes+in+Preservice+Teachers%E2%80%99+Observations+of+Middle+Georgia+Schools&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=BefogadoIsk-Egyuttnevel-es>
- Kalyva, E., Gojkovic, D. és Tsakiris, V. (2007): *Serbian teachers' attitudes towards inclusion*. International Journal of Special Education, 3. 30–35.
- Katz, J. és Mirenda, P. (2002): *Including Students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits*. International Journal of Special Education. 17. 2. 25–35.
- Köpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (2007, szerk.): *Akadémián. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest
- Köpatakiné Mészáros Mária (2009, szerk.): *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre*. OFI, Budapest

- Kőpatakiné Mészáros Mária (2007): *Az együttnevelés magyarországi gyakorlata – A nemzetközi együttműködés első tapasztalatai.*
- Majoros Alíz Edit (2009): *Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben.* Gyógypedagógiai Szemle 2009. 4. sz.
- Metzger Balázs (2004): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak.*
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=egyuttneveles-Metzger-Fenntarto.html>
- Némethné Tóth Ágnes – Golecz Andrea – Györkéné Mölcs Mária – Tóth Katalin – Tulok Szilvia – Tüske Adél (2008): *Inklúzió – ahogy mi csináljuk.* Fejlesztő Pedagógia, 19. évf., 2008/3. 17–31.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *A tanárjelöltek inkluzív szemlélete.*
http://www.mentorkonyvesbolt.hu/readarticle.php?article_id=7
- Némethné Tóth Ágnes (2009): *Tanári attitűdök és inkluzív nevelés.* Magyar Pedagógia, 109. évf. 2. szám. 105–120.
- Nuszplné Vágvölgyi Ágnes (2010): *Fogadni vagy befogadni? Együttnevelési lehetőségek vizsgálata két intézmény összehasonlításán keresztül.* Fejlesztő Pedagógia, 21. évf. 2010/1. 4–20.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában.* Comenius Bt., Pécs
- Perlusz Andrea (2008): *Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja.* In: Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról.* ELTE, Eötvös Kiadó Budapest. 113–129.
- Réthy Endréné (2002): *A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában.* Magyar Pedagógia, 102. 3. sz. 281–300.
- Réti Csilla – Csányi Yvonne (1997): *Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában.* Gyógypedagógiai Szemle, 26. 2. sz. 81–89.
- Salné Lengyel Mária – Kőpatakiné Mészáros Mária (2001): *Az együttnevelés jelenlegi helyzete Egy OKI- kutatás tapasztalatai.*
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=sajatos-Sal-egyuttneveles>
- Schüttler Vera (2004, szerk.): *Az inkluzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba.* OECD tanulmányok magyarul. 1999.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oece-Schuttler-Inkluziv>
- Somorjai Ágnes (2008): *Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok.* In: Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról.* ELTE, Eötvös Kiadó Budapest. 77–112.
- Takács István (2008): *Fogyatékos hallgatók az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán.* In: Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integráció*

ciós cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE, Eötvös Kiadó Budapest. 155–184.

Valeo, Angela: *Inclusive Education Support Systems: Teacher and Administrator Views.* International Journal of Special Education, Vol. 23, No. 2. (0 2008), pp. 8-16.

Vargáné Mező Lilla (2005): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek.*

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=egyuttnevel-es-vargane-pedagogus.html>

Vargáné Mező Lilla (2006, szerk.): *Inkluzív nevelés - Az integrált oktatásjogi háttere.* SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus – továbbképzési Kht., Budapest

(1) *Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban. Összefoglaló jelentés 2005.* European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org

(2) *Az együttnevelés gyakorlata. Összefoglaló jelentés 2003.* European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org

(3) *Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatása Európában. Iskolai ellátás az alapfokú oktatást követően.* Második kötet. Tematikus kiadvány. European Agency for Development in Special Needs Education 2006.
www.european-agency.org

Tartalom

ELŐSZÓ	3
Virág Irén: Nevelési hagyományok az Elbától nyugatra – a főrangú kastélyok világa	5
Mogyorósi Zsolt: A hátrányos helyzetű tanulókról folytatott diskurzus főbb elemei a hatvanas évek Pedagógiai Szemléjében	27
Vincze Beatrix: A projektoktatás jelene a kihívások tükrében. A projektmódszer alkalmazásának tapasztalatai a tanárképzésben . . .	41
Gaál Gabriella: A környezetpedagógia oktatása az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékén	55
Jászi Éva: „Gyöngyszem az ékszerdobozban” – pedagógushangok az együttnevelésről	69